

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**Освітні технології
у процесі викладання
навчальних дисциплін**

Житомир 2004

УДК
ББК
О -

Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 29 червня 2004 року, протокол №

Рецензенти:

М.П.Лещенко - доктор педагогічних наук, професор;
М.В.Левківський – доктор педагогічних наук, професор.

О - Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін
/За ред. О.А.Дубасенюк: Зб. наук. праць. – Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2004. – 250 с.

Збірник присвячено проблемі впровадження у навчально-виховний процес вищого закладу освіти новітніх технологій навчання. Авторами з позиції системного та особистісно-зорієнтованого підходів представлено технології професійно-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутнього фахівця, інноваційні технології вивчення іноземної та української мови, технології автономного оволодіння професійно-методичними вміннями на базі центру самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови та інші.

Для викладачів вищих навчальних педагогічних закладів, студентів, аспірантів, докторантів, різних категорій педагогічних працівників.

УДК
ББК
О -

Калініна Л.В.

канд. пед. наук, професор

Самойлюкевич І.В.

канд. пед. наук, доцент

кафедра методики викладання іноземних мов

**Технологія автономного оволодіння професійно-методичними
вміннями на базі центру самопідготовки майбутнього вчителя
іноземної мови**

Зростання потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами і культурними традиціями, нові економічні та політичні реалії, зміни в освітній системі України вимагають суттєвих змін у ставленні до володіння іноземною мовою.

Протягом кількох попередніх десятиріч відповідно до соціального замовлення більшість випускників середніх та вищих закладів освіти задовольнялися певним рівнем розуміння іншомовного мовлення під час читання або аудіювання.

На початок ХХІ століття іноземна мова стає важливим засобом міжнародного спілкування як в усній, так і в письмовій формі. Настав час, коли українське суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей, які б активно володіли іноземною мовою, ефективно користувалися нею для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур. Такі зміни в суспільстві неминуче ведуть до перебудови всієї системи іншомовної освіти в Україні, яка передбачає оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

Зокрема, реформуванню підлягають шкільні програми з іноземних мов у різних типах шкіл, система оцінювання знань і вмінь володіння іноземною мовою. Оновлення цілей та змісту навчання приведе до оновлення освітніх технологій, дасть змогу не обмежувати самостійності й творчої ініціативи вчителя, а навпаки передбачати гнучкість у виборі та розподілі навчального матеріалу відповідно до потреб учнів та обраних засобів навчання. Це уможливить ефективне використання вчителем іноземної мови в навчальному процесі не тільки найкращих вітчизняних

посібників та підручників, а й автентичних навчально-методичних комплексів, підручників, посібників, аудіо, відеоматеріалів, від британських та американських видавництв, рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

Робота за новою програмою і державним стандартом неминуче змінить і роль вчителя іноземної мови в процесі навчання. Учитель має оволодіти комунікативною методикою навчання іноземної мови, яка розглядає урок іноземної мови як діяльність спілкування. Це означає відмову від домінування на уроках формальних мовних вправ на користь діяльнісно- й інтелектуально-орієнтованих завдань, які дають змогу вивчати іноземну мову як скарбницю культури та соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування. Вчитель має сприяти спілкуванню, допомагати учням досягти автономності у визначенні цілей та шляхів вивчення іноземної мови, оволодіти мовленнєвими, мовними й невербальними засобами комунікації. З огляду на складність зазначених завдань впливає необхідність професійно-методичної перепідготовки вчителя іноземної мови на базі педагогічних університетів та інститутів післядипломної освіти.

На наш погляд, деякі традиційні методи і форми професійної підготовки майбутнього вчителя в стінах вищого закладу освіти повинні поступитися місцем інноваційним технологіям навчання, які базуються на самостійній роботі студентів. Саме самостійний пошук необхідної відсутньої інформації, знаходження рішення педагогічної або методичної проблеми, організація і планування навчальних занять будь-якого типу, аналіз і оцінювання досягнень учнів у вивченні іноземної мови сприятимуть глибокому „проникненню” майбутнього вчителя в обрану ним спеціальність, мотивованому вивченню суміжних, зв'язаних з основним фахом наук.

У сучасних умовах значно розширюється варіативність шляхів самостійного опанування професії – у системі відкритого навчання, зокрема, у так званих інтернет-школах, у системі самоосвіти.

Можливості самостійного, автономного вивчення іноземних мов, методики їх викладання без безпосереднього керівництва боку викладача зростають з використанням різноманітних

технічних засобів навчання, у тому числі телекомунікацій і комп'ютерних технологій. Сучасні ТЗН забезпечують нове мовне і освітнє середовище в ситуації самостійної роботи над оволодінням професією.

За цих умов однією з задач професійної підготовки у вищому закладі освіти стає забезпечення готовності і здатності студентів до самостійної роботи над опануванням свого майбутнього фаху (підтриманням і вдосконаленням рівня досягнення) у різних ситуаціях автономної освітньої діяльності.

Зупинимося коротко на поняттях „автономне вивчення іноземної мови” і „автономія учня”. Автономія учня (learner autonomy) розглядається вченими як освітня мета, показник сформованості вміння вивчати іноземну мову і зв'язані з нею супутні дисципліни та компонент змісту навчання іноземних мов (“Learning to learn component” – Objectives, 1986).

Провідною ідеєю цього концепту є те, що в процесі оволодіння спеціальністю необхідно прагнути досягнення автономії студента у вдосконаленні своєї методичної майстерності. Це означає бажання і здатність студента взяти на себе керівництво своєю навчальною діяльністю; він вирішує, що хоче вивчати і як хоче вивчати, та приймати відповідальність за свої рішення, за їх виконання (Objectives, 1986).

У зв'язку з розвитком сучасних технологій і широким використанням ТЗН у навчанні іноземних мов, поряд з поняттям автономії учня значного розповсюдження набуває поняття автономного / самокерованого вивчення іноземної мови (autonomous, self-directed, self-access language learning), що визначає відповідну форму навчання / оволодіння предметом. У цьому контексті автономне/самокероване навчання є формою організації самостійної навчальної діяльності учнів, дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей автономного оволодіння професією (autonomous learner).

Багато зарубіжних учених (Н. Holec, D. Little та інші) визначають автономію учня як „здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішення.” Ця здатність містить і водночас зумовлює той факт, що учні напружують певне психічне ставлення до процесу і змісту

навчальної діяльності. Здатність особистості до автономії проявляється як у способі учіння, так і у способі перенесення учнем результатів учіння до більш широкого контексту. Таким чином, широке розуміння автономії у навчальній діяльності по оволодінню професійної майстерністю включає:

- володіння стратегіями і прийомами опанування професії;
- самостійне керівництво процесом опанування спеціальності від постановки цілі до оцінювання результатів;
- здатність до критичної рефлексії на процес оволодіння необхідними технологіями та їх використання в практичній діяльності;
- здатність до прийняття відповідальних рішень у педагогічних ситуаціях, що виникають, вибору засобів і форм навчання відповідно до особистих інтересів, потреб і досвіду;
- здатність до перенесення досвіду навчальної діяльності до нових реальних ситуацій, до гнучкості у різних навчальних умовах.

У контексті вітчизняної теорії розвивальної освіти поняття „автономія учня” і „автономне навчання” можна співвіднести зі здатністю будувати „індивідуальну освітню траєкторію”, яка визначається як послідовний саморух студентів через основні етапи оволодіння майбутньою спеціальністю – від діагностики і постановки задач до рефлексійної самооцінки. Назвемо це *технологією автономного самокерованого опанування професії*. Володіння цією технологією є, на нашу думку, необхідним для майбутнього вчителя, коли він працює над опануванням майбутньою спеціальністю без керівництва з боку вчителя. В умовах автономного оволодіння фахом найбільш повно реалізується особистісна позиція студента як суб’єкта навчальної діяльності – позиція „я – вчитель”.

Основою цієї технології самостійного опанування професії є розвиток здатності студентів до самостійного керівництва своєю навчальною діяльністю – від постановки цілі та конкретної навчальної задачі до самоконтролю і самооцінки отриманих результатів і способів його досягнення.

В цьому плані автономна самокерована навчальна діяльність студентів є формою організації пізнання майбутньої спеціалізації

та водночас засобом формування навчальної компетенції студента в галузі методики викладання.

Технологія автономного опанування своєї майбутньої спеціальності може бути представлена у вигляді таких компонентів:

- I. Ціле-мотиваційний компонент;
- II. Процесуальний компонент;
- III. Проектувальний компонент;
- IV. Операційно-практичний компонент;
- V. Рефлексивний компонент.

Розглянемо кожний із запропонованих компонентів технології.

Ціле-мотиваційний компонент у процесі автономного опанування професії передбачає аналіз і усвідомлення студентами потреб в оволодінні конкретними відсутніми або недостатньо сформованими професійними вміннями та моделювання ними власного освітнього продукту.

Так, майбутній вчитель може відчувати труднощі у формуванні вмінь розуміння іншомовного тексту, вмінь правильного підбору мовного і мовленнєвого матеріалу, вмінь ефективної організації позакласної роботи з іноземної мови тощо. З огляду на особисті потреби студент може виділити свої проблеми в оволодінні професійною майстерністю. Визначення особистих потреб відбувається на основі аналізу свого реального досвіду у світлі показників і критеріїв оцінки необхідного рівня володіння методичною майстерністю, окресленого програмою. Таким чином, на першому етапі студент самостійно моделює необхідний результат своєї навчальної діяльності, визначає профіль потреб (тип школи, вікова група учнів та інші) і уточнює критерії оцінки необхідного рівня сформованості професійно-методичних умінь. Для цього є доцільним розробити шкалу критеріїв оцінки базових професійно-методичних вмінь, необхідних і достатніх для успішної роботи майбутнього вчителя іноземних мов у школі будь-якого профілю.

Процесуальний компонент запропонованої технології націлений на вибір засобів і способів навчальної діяльності студентів у процесі автономного оволодіння своєю спеціальністю. Визначивши ціль, студент приймає рішення відносно того, які

навчальні матеріали, ТЗН найбільш ефективно допоможуть йому виконати поставлені задачі. Центр самопідготовки майбутнього вчителя іноземних мов як формат організації самостійної навчальної діяльності по опануванню обраної професії забезпечує, на нашу думку, максимально сприятливі умови для формування професійно-методичної компетенції майбутнього вчителя. Він забезпечує ресурсну базу автентичних підручників і навчальних посібників, довідкової літератури, словників, аудіоматеріалів і відеокурсів, фільмів, комп'ютерних програм, картотеки вправ, ігротеки, відео фрагментів уроків іноземної мови, відео- і аудіолабораторних робіт з методики викладання англійської і німецької мови тощо. Працюючи в такому центрі, студент має можливість приділити вибору необхідних йому навчальних матеріалів, посібників, інформаційних засобів стільки часу, скільки того потребує його індивідуальний стиль роботи. З іншого боку, у студента є змога не тільки ознайомитися з літературою з теми, яка його цікавить, але й проглянути відеоматеріали уроків кращих учителів України, майстрів педагогічної праці, прослухати автентичний аудіозапис, опрацювати картотеку вправ для формування навичок і вмінь всіх видів мовленнєвої діяльності. Свобода вибору студентами засобів і способів автономного опанування професії реалізується також і через взаємодію і співпрацю з викладачем, сумісну навчальну діяльність з іншими студентами.

Проектувальний компонент передбачає накопичення досвіду у використанні відібраних засобів оволодіння певними професійними уміннями і презентацією цього досвіду у продуктах навчально - інформаційної, проектно-дослідницької та іншої діяльності, що створюються. На цьому етапі опанування професії студент розробляє способи презентації мовного матеріалу, який його цікавить, підбирає вправи, необхідні для активізації його творчого використання у мовленні, конструює власні тренувальні завдання, виготовляє наочність, вибирає режими роботи тощо. Таким чином студент самостійно проектує свою власну програму по оволодінню і вдосконаленню певного професійно-методичного вміння.

Операційно-практичний компонент технологій, що пропонується, являє собою реалізацію самостійної творчості

студента на практиці. „Полігоном” для апробації результатів самостійних студентських пошуків слугують аудиторні методичні майстерні, які проводяться під керівництвом методиста вищого закладу освіти. Саме на цих заняттях аналізується представлений студентом продукт його самостійної діяльності, проводяться аналогії та порівняння з вже готовим еталоном з цієї проблеми, акцентується увага на знахідках, методичних помилках і шляхах їх подолання. На цьому етапі у студента є можливість ще раз порівняти свій продукт самостійної діяльності з можливими варіантами, запропонованими вчителями-новаторами. Цій меті слугує відеолaboratorний тренінг, який проводиться одразу після методичної майстерні і являє собою перегляд і оціночне коментування відеофрагментів уроків учителів іноземної мови, спеціально підібраних за темою, що цікавить студента. У цьому випадку оціночні судження інших студентів групи, зауваження методиста, особистісне співвіднесення власного самостійного продукту з побаченим уможливить професійне усвідомлення правильності розробленого ним матеріалу.

Завершальний компонент технології автономного опанування професії є **рефлексивний компонент** - самооцінка результату і способів його досягнення. Самоконтроль та самооцінка поставлених цілей, обраних засобів і способів їх досягнення з позицій прийнятих критеріїв успішності оволодіння тим чи іншим професійним умінням, необхідним майбутньому спеціалісту, веде до корекції та самовдосконаленню. На нашу думку, реалізація особистісних позицій студента як пріоритетного і автономного суб'єкта навчального процесу „я – вчитель” – веде до мотивованої самоосвіти, яка забезпечує свободу і творчість особистості, сприятливі умови її розвитку, реалізацію внутрішнього потенціалу. Бажання наблизитися до еталону своєї професії самостійно, шляхом самовдосконалення та самоосвіти є могутнім стимулом на шляху формування професійної компетентності майбутнього фахівця. У зв'язку з цим завданням кожного вищого закладу освіти є створення відповідного освітнього середовища, яке дозволяє реально поставити студента в умови автономного опанування професії. У рамках вузівського навчального процесу в якості такого інноваційного освітнього середовища ми пропонуємо розглядати центр самопідготовки

вчителя іноземної мови (a self-access teacher development centre) як формат організації продуктивної самостійної навчальної діяльності студента.

Подібний центр повинен мати технологічну базу продуктивної самостійної навчальної діяльності в галузі методики викладання іноземних мов. Це означає, що будь-який студент, який бажає самостійно вдосконалити свої професійно-методичні вміння, може знайти в центрі розроблені методистами навчальні стратегії та прийоми самостійного керівництва власною навчальною діяльністю. Ознайомившись з ними, студент засвоює методологію самостійного опанування професії, вчиться самостійно керувати цим процесом і таким чином підвищує свій рівень професійно-методичних умінь відповідно до своїх індивідуальних потреб. Ці матеріали складають методологічний модуль.

Поряд з тим центр самопідготовки майбутнього вчителя іноземних мов, як зазначено вище, є ресурсною базою, яка містить навчально-методичні засоби, що дозволяють студентам цілеспрямовано оволодівати стратегіями і методологією навчальної діяльності по формуванню певних професійно-методичних умінь, уможливають – у навчальних умовах – додаткову самостійну практику в проектуванні, плануванні, пошук інноваційних технологій навчання іноземних мов. Ці матеріали складають методичний модуль.

Багата колекція різного роду навчально-методичних, інформаційно-довідкових, інформаційно-пізнавальних матеріалів, тестові завдання для самоконтролю самостійної діяльності, шкала критеріїв оцінки успішності оволодіння всіма видами професійно-методичних умінь дають можливість студенту самооцінювати свій рівень професійно-методичних умінь, побачити динаміку свого самовдосконалення, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності. Перелічені матеріали організуються і структуруються таким чином, щоб забезпечити поєднання керованої навчальної діяльності (під час самостійної підготовки студентів до лекцій, семінарсько-практичних занять з методики викладання іноземних мов), частково керованої (при написанні курсових і дипломних робіт, укладання картотек вправ) і самокерованої, під час якої студент проявляє свій креативний

потенціал, конструюючи програми. Зазначені матеріали складають контрольно-оцінний модуль.

Таким чином, зміст матеріалів центру самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови доцільно структурувати за трьома основними модулями – методологічним, методичним і контрольно-оціночним.

Робота студентів у центрі будується поетапно. На першому етапі їм пропонується познайомитися з матеріалами методологічного модулю з тим, щоб студенти знали, як організувати самостійне оволодіння професійно-методичними вміннями, які їх цікавлять. Одночасно працюючи зі шкалою критеріїв оцінки рівня професійної майстерності, матеріалами методичного портфеля, студент проводить самооцінку власного рівня професійної підготовки, визначає свої потреби в опануванні майбутньої професії і ставить реалістичні цілі та конкретні задачі свого самовдосконалення.

На нашу думку, доцільно запропонувати студенту скласти план свого автономного оволодіння тими чи іншими професійно-методичними вміннями, в якому він перераховує цілі та види робіт, що підлягають виконанню. Це допоможе йому спрогнозувати кінцевий результат своєї самостійної роботи, дасть змогу скоректувати, внести зміни, відпрацювати методологію самостійної роботи, типову для його особистих потреб і відповідну до його індивідуальних характеристик.

На другому етапі передбачається значний обсяг роботи по матеріалам методичного модулю, під час якого студент проявляє повну самостійність у конструюванні власних методичних технологій, в виборі засобів, змісту, методів і режимів роботи.

Після апробації свого самостійного продукту в умовах методичної майстерні, відеотренінга студент переходить до третього, завершального етапу своєї роботи в центрі, під час якого він знайомиться з матеріалами контрольно-оціночного модулю, виправляє свої методичні помилки, вносить зміну до розроблених ним технологій навчання іноземних мов.

Отже, організація автономного опанування професії на базі центра самопідготовки вчителя іноземних мов дозволяє створити необхідні умови для ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, реалізації

його особистого креативного потенціалу, що відповідає завданню професійної підготовки спеціаліста у вищому закладі освіти.

Використана література:

1. Державний стандарт України з іноземної мови. – К., 2003.
2. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
3. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранному языку взрослых: диссертация на соискание ученой степени доктора наук. – М., 1993.
4. Методика преподавания иностранных языков под ред. С.Ю.Николаевой. – К.: Ленвит, 2000.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002.
6. European Language Portfolio. Council for Cultural Co-operation. - Strasbourg, 1997.
7. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon Press, 1979.
8. Little D. Learner Autonomy.-Dublin: Authentic, 1991.
9. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Frame Work of Reference. Council for Cultural Cooperation.- Strasbourg, 1996.
10. Objectives for Foreign Language Learning. Council for Cultural Co-operation.- Strasbourg, 1996.

Гуманкова О.С.

кафедра методики викладання іноземних мов

**Особистісно-орієнтований підхід до навчання творчого
писемного мовлення студентів мовного вищого навчального
закладу**

Згідно Програми курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних інститутів та університетів, що навчаються за спеціальністю „Англійська мова і література” та відповідно до рекомендацій Ради Європи, „розвиток умінь писемної комунікації набуває особливого значення з першого року навчання. Для забезпечення практики у використанні різних стилів студентам

пропонується написання різних текстів від особистого листа до академічного есе...”

Отже, проблема навчання творчого писемного мовлення потребує методично - корективного вирішення .

Писемне мовлення - це складний вид мовленнєвої компетенції, оволодіння яким викликає певні труднощі у студентів. Ці труднощі зумовлені наступними факторами: синтаксична складність, розгорнутість, граматична коректність, лексична розширеність, логічна послідовність письмової творчої роботи.

При написанні такої роботи студенти повинні мати достатній рівень сформованості мовних та мовленнєвих умінь і високу мотивацію для написання.

Запропонована нами технологія навчання написання переконуючого есе створена на основі аналізу сучасної методичної літератури, з урахуванням програмних вимог до навчання іноземних мов студентів мовних вищих навчальних закладів. Основою даної технології є особистісно-орієнтований підхід до навчання, як один з найбільш ефективних при формуванні комунікативної компетенції студентів. Ми обрали цей підхід тому, що:

- по-перше, завдання, складені за ним, дають змогу студентам використовувати свій власний життєвий досвід при написанні творчої роботи, в даному випадку - есе; таким чином створюється мотивація для написання;

- по-друге, метою написання есе є повідомлення та переконання конкретної аудиторії погодитися зі своєю точкою зору, тобто створюється адресність спілкування;

- по-третє, особистісно-орієнтований підхід дозволяє студентам обирати тематику, яка є актуальною для них, створюється емоційне забарвлення матеріалу;

- по-четверте, мовна та мовленнєва практика набуває більшої ефективності, оскільки студенти залучаються не тільки до підготовки матеріалу, а й до його використання у мовленні;

- по-п'яте, завдання, складені за особистісно-орієнтованим підходом націлені на отримання конкретного результату в письмовому вигляді (есе) внаслідок логічно побудованого ланцюжку усних та письмових підготовчих завдань, що підвищує

продуктивність заняття та сприяє розвитку не лише писемного, а й усного мовлення.

Цільовими орієнтаціями даної технології є: написання творчої роботи іноземною мовою, як різновид спілкування у письмовій формі, трансформація умінь писемного мовлення в реальні ситуації спілкування, залучення студентів до навчання шляхом співробітничих взаємовідносин на занятті.

Провідна ідея технології ґрунтується на таких **ключових поняттях**: технологія формування умінь творчого писемного мовлення, завдання складені згідно особистісно-орієнтованого підходу, етапність.

Особливостями змісту технології є: науково обґрунтована етапність формування вмінь, що знайшла своє відображення у створенні логічної послідовності особистісно-орієнтованих комунікативних завдань для написання творчої роботи (есе) іноземною мовою.

Новизна технології полягає в застосуванні на занятті особистісно-орієнтованих завдань різного виду організації режимів роботи. Вони можуть бути представлені у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Режими роботи та особистісно-орієнтовані завдання

Режим	Форми роботи
Індивідуальний	Студенти працюють окремо, кожний самостійно вирішує завдання
Парний	Студенти працюють в парах. Кожен задіяний для виконання завдань з партнером (студенти рухаються або стоять у 2 ряди і спілкуються лише з тим, хто знаходиться навпроти).
У невеликих групах	Групи складаються з 4-5 студентів, використовуються для дискусій, обговорення проблем та шляхів їх вирішення
У командах	Група ділиться на 2 команди, які беруть участь у виконанні завдання.
Одночасна участь усієї групи	Вся група виступає, як одна команда. Студенти розміщуються по колу. Викладач є одним із учасників команди.

Виконуючи завдання в командах, парах чи групах студенти працюють самостійно, викладач зводить до мінімуму своє

втручання. Він занотовує для себе помилки під час різних режимів роботи, щоб пізніше можна було повернутися до їх аналізу.

Наслідуючи систему поетапного формування вмій писемного мовлення, ми розробили комплекс особистісно-орієнтованих завдань, різних режимів роботи для навчання написання переконуючого есе.

I етап – підготовчий. Мета – підготувати студентів до написання творчої роботи, проаналізувати загальну структуру переконуючого есе.

II етап – тренувальний. Мета – тренувати студентів у написанні кожної частини есе окремо, навчити їх висловлювати свої точки зору чітко, переконливо, обґрунтовувати їх за допомогою коректної аргументації, використовувати експресивну лексику для зацікавлення читачів.

III етап – продуктивний (креативний). Мета – написати переконуюче есе, згідно запропонованого плану.

Ефективним, на нашу думку, є наступний комплекс завдань.

Підготовчий етап складається з вступної бесіди про роль і місце переконання в житті сучасної людини, перегляду і ознайомлення з переконуючими есе визнаних журналістів, детального аналізу структури такої письмової роботи та ознайомлення з сучасними пропагандними технологіями.

Режими роботи: індивідуальний, парний у невеликих групах.

Приклади завдань:

- ⇒ Read parts of the persuasive essay and working in groups of four, match the parts of the letter to the text.
- ⇒ Working individually define the functions of each part of the essay.
- ⇒ Pair-up with your friend and discuss what is wrong with each propaganda techniques described in the following examples? Why are they sometimes convincing?
- ⇒ Working individually write the propaganda technique used: bandwagon, testimonial, emotional words, faulty generalisation, begging the question. Explain your opinion to your partner.
- ⇒ Compare and discuss in pairs. Do famous authors use any of propaganda techniques in their essays?
- ⇒ Read set of sentences. One student has the position statement. The task is to find the student having sentences that support it.

Тренувальний етап складається з низки тренувальних завдань зростаючої складності. Студенти вчаться писати переконуючий параграф, відрізняти факти від точок зору, підтверджувати власні точки зору за допомогою логічних аргументів, надавати своїм матеріалам емоційної забарвленості.

Режим роботи: парний, груповий командний, індивідуальний.

Приклади завдань:

⇒ Working in pairs read each set of sentences. Write the position statement, below write the sentences that support it.

⇒ Individually write a sentence you could use to begin a persuasive essay on the topic. Then explain why the sentence would make a good opener to your partner.

⇒ Write at least 3 sentences you could use in the conclusive of essay about the topic you chose. Share your examples with your friend.

⇒ The teacher divides group into 2 teams. One team gives the opinion and members of the other try to find and write as many facts or reasons as possible to back it up.

⇒ Write down on separate piece of paper three facts and three opinions. Then read them to your partner. Your partner'll try to identify each sentence as fact or opinion.

⇒ Work in groups of 4 and replace the underlined words with more vivid word. Discuss your advice with your friends.

⇒ Every student should express his opinion, support it with facts and find vivid words. Moving round the classroom students are to exchange their papers.

Творчий етап: студенти отримують допоміжну схему, використовуючи її, працюють у групах, пишуть своє власне ессе.

Схема Writer's Guide

STEP I Brainstorm the idea of your persuasive essay

STEP II Gather information

STEP III Organize information

STEP IV Start with an introductory paragraph (opinion)

STEP V Write supporting paragraphs (facts, reasons)

STEP VI Write conclusion

STEP VII Write a title for your persuasive essay.

Приклади завдань:

⇒ Working in groups produce your own persuasive essay. The representative of every group will present essay to the auditory. All members of our group will decide, who's essay is the most expressive and correct. Now we'll write on the blackboard and read all essays.

Підсумовуючи вищенаведене, відмітимо 5 взаємопов'язаних ступенів, які необхідно подолати студентам, щоб написати переконуюче есе. Схематично ці ступені можна показати так:

PUBLISHING (опублікування)	III етап productive (креативний)
PROOFREADING (вчитування)	
RESPONDING (реагування)	II етап drill (тренувальний)
DRAFTING (проектування)	
PREWRITING (антиципація)	I етап preparatory (підготовчий)

Апробація запропонованої нами технології була здійснена під час роботи Літньої школи для вчителів України, яка проводилась у червні 2002 року на базі факультету іноземних мов Житомирського державного педагогічного університету. Матеріали технології можуть використовуватися для навчання різних видів творчого писемного мовлення учнів старших класів ЗОШ. Методичні рекомендації щодо застосування розробленої технології впроваджувалися вчителями - учасниками Літньої школи у середніх загальноосвітніх закладах та на заняттях з практики англійської мови студентів факультету іноземних мов. Матеріали майстерні по навчанню творчого писемного мовлення надруковані у збірнику науково-методичних матеріалів "Teach and Learn" №5 Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Використана література:

1. Strickland D.S., Abrahamson R.F., Fan-R.C. HBJ Language – Harcourt Brace Jovanovich, Publishes 1990.
2. Carver T.K., Fotinos S.D., Oslou C.K. – A Writing Book: English in everyday Life – A Teacher's Resource Book, Second Edition; Prentice-Hall Regents 1998.

3. Evans Virginia – Successful Writing (Intermediate); Express Publishing 2000.

**Сіваєва Н.П.
Темченко Л.В.**

кафедра методики викладання іноземних мов

**Інноваційні технології удосконалення професійної
компетентності майбутніх учителів засобами позакласної
роботи**

Нова програма з англійської мови для університетів /інститутів основною професійною метою визначає формування у студентів професійної компетенції шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення їх до виконання професійно орієнтованих завдань [1:3].

Виходячи з цього, зростають вимоги щодо удосконалення професійних знань та умінь студентів, формування яких у значній мірі залежить від того, наскільки добре студенти оволоділи новітніми технологіями навчання та виховання.

Загально визнано, що позакласна робота з іноземної мови є невід'ємним складником всього процесу навчання іноземних мов. Зв'язок класної та позакласної роботи визначається наступними напрямками:

1) *Зв'язок за метою.* Комунікативна, виховна, загальноосвітня та розвивальна мета знайшли відображення у новій програмі з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл.

2) *Зв'язок за змістом.* Зміст навчальної та позакласної форм роботи складають: мовленнєва компетенція, мовна компетенція, соціокультурна та соціолінгвістична компетенція, а також сфери спілкування (особова, суспільна, професійна та освітня), які здійснюються в ситуаціях спілкування [2; 4].

3) *Зв'язок за прийомами роботи:* *ігрові* – на початковому етапі навчання під час класної та позакласної роботи; *ігрові пошукові* – на середньому етапі; *пошукові* – на продвинутому етапі. Рівень самостійної діяльності учнів при цьому зростає.

4) *Зв'язок за організаційними формами роботи:* *індивідуальна* – на уроці, в індивідуальній позакласній роботі;

групова – на уроці, в гуртках; *масова* – на уроці, при проведенні масових заходів [3].

Незважаючи на тісний зв'язок з класною роботою, позакласна робота має свої відмінності:

- 1) Участь учнів у позакласній роботі носить добровільний характер, на уроці – обов'язковий.
- 2) Позакласні заходи мають невимушений характер.
- 3) Різні позакласні заходи виключають контроль у вигляді оцінок умінь, навичок, знань та єдину програму. Позакласна робота знаходить відображення у випуску стінгазет, оформленні альбомів, проведенні конкурсів, олімпіад.
- 4) Позакласна робота у порівнянні з класною надає більші можливості для прояву самостійності учнів, їх ініціативи та творчості.

Цільовими орієнтаціями є засвоєння студентами базових знань з методики позакласної роботи та формування на цій основі професійних умінь. Майбутні вчителі повинні вміти спланувати та провести різноманітні позакласні заходи, які, як відомо, поділяються на індивідуальні, групові та масові. Відповідно, студенти повинні вміти провести індивідуальні заняття з учнями, на яких вони будуть готувати їх до фонетичних конкурсів, до участі в олімпіадах з іноземних мов, до тренування для участі у програмах обміну, які проводяться Американськими Радами в Україні, допомагатимуть у проведенні досліджень та написанні рефератів учням, які вступили до Малої Академії Наук.

Щоб виявити свої професійні вміння у проведенні гурткової роботи, студенти повинні вміти визначити мету кожного виду гуртка, спланувати тематику його засідань, які б не дублювали теми, що вивчаються в класі, запропонувати інноваційні форми проведення занять.

При підготовці масових позакласних заходів студенти продемонструють уміння у відборі мовного та екстралінгвістичного матеріалу, в оформленні залу, костюмів, методики оцінювання конкурсів та вікторин.

Ключовими поняттями є базові знання з методики викладання іноземних мов, практичні навички та вміння, отримані під час прослуховування спецкурсу „Інноваційні технології позакласної роботи з іноземної мови”, інноваційні форми

проведення групової та масової позакласної роботи, розроблені викладачами кафедри та впроваджені студентами у процесі викладання іноземних мов у школі.

Новизна технології полягає у поетапному формуванні професійної компетенції майбутніх учителів засобами позакласної роботи та використання її нових видів і форм на кожному з етапів навчання.

I етап. Теоретичний виклад проблеми. Студенти знайомляться з інноваційними формами позакласної роботи у школі, вивчають особливості використання індивідуальних, групових та масових форм залежно від етапів навчання. Так, наприклад, для старшого етапу новими формами позакласної роботи є проблемні групи за інтересами, соціальна лабораторія; для середнього етапу - комунікативна майстерня, складання проекту, творча майстерня; для молодшого етапу – ритмізована казка, подорож у казковий світ тощо.

II етап. Розробка інноваційних технологій у невеликих групах під керівництвом викладача. Студенти знайомляться з існуючими розробками позакласних заходів, аналізують їх, відбирають альтернативні варіанти, створюють алгоритми проведення певних позакласних заходів.

III етап. Апробація технологій у лабораторних умовах. Відповідно до створеного алгоритму студенти розробляють і проводять позакласний захід у межах своєї групи, де інші студенти виконують роль учнів.

IV етап. Відео-тренінг. Робота на цьому етапі полягає у перегляді різних варіантів учнівських позакласних заходів з однієї теми, підготовлених учителями шкіл. Проводиться порівняльний аналіз та визначається кращий позакласний захід.

V етап. Самостійне втілення набутих професійних умінь. Під час педагогічної практики у школі, студенти здійснюють індивідуальні форми позакласної роботи, заняття гуртків, вечори, турніри, тощо.

Особливістю даної технології є формування професійних умінь майбутніх учителів у методичних майстернях, що дозволяє максимально наблизити навчальний процес до практичної роботи у школі. Робота в методичних майстернях дозволяє студентам самостійно розробляти позакласні заходи на основі створених

алгоритмів позакласної роботи. Так, наприклад, при розробці алгоритму занять гуртків, доцільно, враховуючи досягнення сучасної методики викладання іноземних мов, включити наступні етапи.

1. *Антиципація*. Його мета – входження в тему заняття. Включає ситуативну, функціональну та соціокультурну антиципацію, мета яких – активізувати життєвий та мовний досвід учнів, виявити їх соціокультурні та соціолінгвістичні знання з теми.

2. *Рецепція*. Включає вправи, спрямовані на розвиток умінь розпізнавати, логічно пов'язувати та класифікувати мовний та мовленнєвий матеріал.

3. *Репродукція*. Використовуючи різноманітні вербальні та невербальні опори, учні складають усні чи письмові повідомлення з теми.

4. *Продукція*. Самостійні висловлювання учнів.

Студенти планують заняття гуртків, добираючи матеріали, складаючи план згідно з алгоритмом.

Наведемо приклад проведення засідання літературного гуртка згідно з розробленим алгоритмом.

I. Антиципація

1. Змістова антиципація.

1. We are going to work on detective writers. Look at the titles of the books and match them with their authors.

A. Christie	The Hound of the Baskervilles
A. Conan-Doyle	Death on the Nile
G. K. Chesterton	The Murders in the Rue Morgue
E. A. Poe	The Sign of the Broken Sword

2. Listen to the music and say what story the music is related to. Prove your choice.

(Пісня „Шерлок Холмс”, муз. Р.Паулса, сл. І.Резніка.)

2. Мовна антиципація.

1. Look at the articles and say whom they belong to.

- a pipe, a violin – Sh. Holmes
- an old-fashioned tweed suit, a felt hat with a feather – Miss Marple

2. Guess whose portrait it is.

- an egg-like head, turned up moustache – H. Poirot

- a beak-like nose, keen grey eyes, gold-rimmed glasses – Dr. James Mortimer

3. Соціокультурна антиципація.

Discuss in groups of 4 or 5 who are your favourite English and Ukrainian detective writers. Find differences and similarities in their creative work.

II. Рецепція

Find in the book the description of the hound in the old manuscript and also in the episode when it wanted to attack Sir Henry. Compare the descriptions and try to draw the hound according to them.

“... there stood a foul thing, a great black beast, shaped like a hound yet larger than any hound that ever mortal eye rested upon”(from the old manuscript)”.

“A hound it was, an enormous coal-black hound, but not such a hound as mortal eyes have ever seen. Fire burst from its open mouth, its eyes glowed with a smoldering glare, its muzzle and hackles dewlap were outlined in flickering flame”.

III. Репродукція

Listen to some extract from “the Hound of the Baskervilles” and describe the main characters of the story.

IV. Продукція

Make up your own detective story.

Матеріали інноваційних технологій позакласної роботи використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів на семінарських та лабораторних заняттях у вищих навчальних закладах, у процесі підвищення кваліфікації вчителів в інституті післядипломної освіти, на заняттях методичних майстерень та засіданнях науково-дослідних лабораторій, які викладачі кафедри методики викладання іноземних мов проводять для вчителів середніх шкіл міста та області.

Використана література:

1. Програма з англійської мови для університетів/інститутів. – Британська Рада, Міністерство освіти і науки України, 2001.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2-12 класи. – К.: „Шкільний світ”, 2001.
3. Ружин Е.М., Колесник И.Г. Внеклассная работа по иностранному языку в школе. – К.: Радянська школа, 1985.

4. Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. - CUP, 2001.

*Березенська Л.І.,
Добржанська В.В.
кафедра методики викладання іноземних мов*

**Методичний аналіз уроку іноземної мови як одна з
інноваційних технологій удосконалення професійно-
методичної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов**

Ефективність удосконалення професійно-методичної компетенції студентів факультету іноземних мов залежить від рівня їх здатності впроваджувати та використовувати інноваційні технології навчання іноземної мови в загальноосвітній школі, вміння критично оцінювати та творчо застосовувати передовий педагогічний досвід.

В організації педагогічної практики студентів факультету іноземних мов у загальноосвітній школі враховуються рекомендації Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо рівнів оволодіння іншомовним мовленням та вимоги Програми з англійської мови для університетів [1:131; 2:10].

В умовах зростаючої популярності іноземної мови як навчального предмету метою педагогічної практики є підготовка вчителя-професіонала, спроможного реалізовувати програмові вимоги, що спрямовані на широке впровадження принципів комунікативно - діяльнісного підходу у навчанні іноземних мов.

Домінуючим елементом у процесі організації педагогічної практики є практична допомога студентам у підготовці та проведенні уроку іноземної мови, проведенні аналізу відвіданого та самостійно проведеного уроку.

Запропонована технологія аналізу уроку іноземної мови в ЗОШ спрямована на розкриття та розвиток творчого потенціалу студентів-практикантів, що є складовою формування професійно-методичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

Технологія спостереження та аналізу уроку іноземної мови створена на основі професійно-орієнтованого підходу до організації педагогічної практики з іноземної мови [3:4].

Технологія передбачає критичне осмислення студентами-практикантами методологічних, теоретичних, практичних та соціальних проблем уроку. Вона складає окремий інтегрований модуль у системі навчальної та професійно-орієнтованої діяльності студента-практиканта в загальноосвітній школі. Передбачається така послідовність реалізації завдань даного модуля: розгляд запропонованих схем аналізу та спостереження уроку (фрагменту уроку) під час проведення семінарсько-практичних занять з шкільного курсу англійської (німецької) мови; аналіз зразків заповнених схем студентами-практикантами старших курсів; спостереження фрагментів уроків, що проводяться студентами під час семінарсько-практичних занять; самостійне заповнення схем з подальшим обговоренням у групі; самостійне спостереження та аналіз уроків іноземної мови під час проходження педагогічної практики; контроль та оцінювання рівня проведення спостережень і аналізів уроків іноземної мови керівником педагогічної практики. Важливою ланкою запропонованої технології є співпраця керівників педагогічної практики вищого навчального закладу та школи на рівні організації та проведення семінарів-практикумів на базі відповідної методичної лабораторії кафедри методики викладання іноземних мов.

Складовими змісту даної технології є запровадження схем методичних спостережень та аналізів уроків з першої та другої іноземної мови. Виконання завдань передбачає відвідування уроків іноземної мови з метою проведення поглибленого аналізу використаних інноваційних технологій, спрямованих на розвиток мовної та мовленнєвої компетенції учнів.

Поглиблений аналіз фрагментів уроку передбачає критичне оцінювання діяльності вчителя та учнів на уроці та заповнення ряду наступних методичних схем:

- 1) аналіз форм та прийомів роботи, спрямованих на формування та вдосконалення фонетичної компетенції учнів;
- 2) формування лексичної компетенції;
- 3) шляхи та прийоми роботи з граматичним матеріалом;
- 4) аналіз формування та розвиток конкретних мовленнєвих умінь;
- 5) аналіз ефективності розподілу навчального часу на уроці;

- 6) аналіз структури, змісту та цілеспрямованості уроку;
- 7) детальна характеристика зафіксованих етапів уроку;
- 8) аналіз ефективності використання навчальних матеріалів, їх соціокультурна та соціолінгвістична спрямованість;
- 9) самоаналіз проведеного уроку іноземної мови.

Методичний аналіз формування та вдосконалення *фонетичної компетенції* доцільно проводити за такою схемою (усі схеми подаються в скороченому вигляді):

I. CLASSROOM OBSERVATION: PHONOLOGY

- *List the major non-native features of pronunciation that you hear.
- *Can you identify a pattern of non-native pronunciation?
- *List the correction methods the teacher uses.
- *Can you identify any listening comprehension problems that relate to phonological features?

I. BEOBACHTUNG IN DER KLASSE – PHONETIK

- *Zählen Sie wesentliche Aussprachefehler auf.
- *Wer macht Aussprachefehler (alle, einige, einzelne Schüler)?
- *Versuchen Sie zu bestimmen, ob die Schüler gleiche Fehler ständig machen.
- *Bestimmen Sie die Wege für Ausspracheverbesserung.

Рівень сформованості *лексичної компетенції* аналізуємо за такою схемою:

II. CLASSROOM OBSERVATION – VOCABULARY

- *How did the teacher contextualise the new language?
- *Was the context clear and relevant – or any comments ...?
- *Did the teacher elicit the target language?
- *Was the target language presented as economically and effectively as possible?
- *Were the pupils using the target language successfully at the end of the lesson?

II. WORTSCHATZ : EINFÜHRUNG UND FESTIGUNG

- *Wie kontextualisiert der Lehrer den neuen Wortschatz in der Stunde?
- *War der Lehrer klar und entsprechend?
- *Prüft der Lehrer das Verständnis der Bedeutung der Wörter und Wortgruppen?
- *Wie sind die Leistungen der Schüler bei der Anwendung des Wortschatzes?

Для аналізу рівня сформованості *граматичної компетенції* пропонуємо таку схему:

III. CLASSROOM OBSERVATION : GRAMMAR

- *How does the teacher present a new grammatical item?
- *What types of activities were used? How much variety was there?
- *How much interaction was there between students?
- *What evidence was there that the pupils had learned new grammar?

III. BEOBACHTUNG IN DER KLASSE : GRAMMATIK

- *Führt der Lehrer den neuen grammatischen Stoff in der Stunde ein?
- *Welche Methoden gebraucht der Lehrer für Festigung und praktische Anwendung des grammatischen Stoffes?
- *Welche Formen der Wechselwirkung beobachten Sie in der Stunde?
- *Welche Leistungen der Schüler zeugen davon, dass die Schüler die eingeführten grammatischen Formen verwenden können?

Після проведення аналізів фрагментів уроків студентам-практикантам пропонується заповнити ряд інших схем.

Схема методичного аналізу *розподілу часу на уроці* іноземної мови:

T.P. OBSERVATION – TEACHER TALKING TIME

- *Did the Teacher talk more than necessary to explain a point – or not enough?
- *Did the Teacher talk when the Pupils could have been doing the talking?
- *Did the language sound authentic and natural?
- *In which activities was Pupil Talking Time more than Teacher Talking Time ?
- *Did the Teacher create enough opportunities for pupil talking time?

BEOBACHTUNG DER LEHRERSSPRECHZEIT IN DER STUNDE

- *Spricht der Lehrer ausreichend, um die Schwerpunkte zu erklären?
- *Spricht der Lehrer in den Fällen, wenn die Schüler sprechen können?
- *In welchen Tätigkeiten war das Sprechzeitraum der Schüler ausreichend?
- *Wie schafft der Lehrer Möglichkeiten für die Entwicklung der Sprechfertigkeiten der Schüler in der Stunde?

На завершальному етапі педагогічної практики студенту-практиканту пропонується заповнити **анкету самооцінювання** досягнутого рівня професійно-методичної компетенції за п'ятибальною системою такого зразка:

Таблиця 2

Анкета самооцінювання професійно-методичної компетенції за результатами педагогічної практики з іноземної мови у загальноосвітній школі

№ п/п	Критерії самооцінювання	Самооцінка в балах				
		1	2	3	4	5
1	Мені вдавалося повністю реалізувати виховний, розвивальний та освітній потенціал уроку.					
2	Я зумів підпорядкувати методичні прийоми цілям та етапам навчання.					
3	Я зміг правильно розподілити час на мовлення учнів та власне мовлення на уроці.					
4	Я використовував наявні технічні засоби навчання на усіх уроках.					
5	Я зміг скоригувати свою заплановану діяльність на уроці.					
6	Я раціонально поєднував фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи як у навчальній, так і у виховній роботі.					
7	Я застосовував сучасні технології навчання під час проведення уроку.					
8	Я зміг підтримувати у школярів мотивацію до оволодіння іноземною мовою та викликати їхній інтерес до мовленнєвих дій, що використовувалися на уроці.					
9	Мені вдавалося об'єктивно оцінювати відповіді учнів.					
10	Я готовий до роботи вчителя (з першої/другої іноземної мови).					
11	Я готовий до роботи класного керівника					

Так як практичний блок схем аналізів уроку передбачає удосконалення методичних умінь і розвиток професійно-орієнтованого мовлення студентів, заповнення схем методичних спостережень передбачається не рідною, а іноземною мовою

(англійською /німецькою). Аналіз інноваційних технологій передбачає розвиток уміння критично та креативно досліджувати рівень навчальних досягнень учнів з мовної та мовленнєвої компетенції на уроці.

Поглиблений аналіз уроку іноземної мови сприяє розвитку професійно-орієнтованого вміння оцінювати мотиваційний потенціал уроку, ситуативну забезпеченість іншомовного спілкування учнів та відповідність форм проведення уроку віковим особливостям школярів. Самоаналіз уроку має на меті поглиблення знань з методики навчання іноземних мов, розвиток конструктивних, дослідницьких та організаційних професійних умінь майбутнього вчителя та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності студента-практиканта.

Анкета самооцінювання є складовою модуля професійно-методичної підготовки студента-філолога. Зміст анкети самооцінювання передбачає розвиток вміння планувати, проводити, критично аналізувати уроки, вміння організовувати навчально-виховний процес на різних ступенях навчання, містить питання щодо рівня психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності як вчителя двох іноземних мов загальноосвітньої школи.

Запропонована технологія методичного аналізу та спостережень уроку іноземної мови передбачає практичне оволодіння студентами-практикантами основ комплексного аналізу відвіданих уроків, узагальнення досвіду вчителів-методистів, запровадження ефективних інноваційних технологій навчання іноземних мов у практику своєї педагогічної діяльності та формування вміння самостійно проектувати урок іноземної мови та навчальну мовленнєву діяльність учнів на уроці, реалізуючи практичні, загальноосвітні, розвивальні та виховні цілі згідно принципів комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови.

Новизна даного технологічного підходу полягає також у можливостях прогнозування студентом-практикантом типових методичних помилок у процесі підготовки та проведення уроку як у лабораторних умовах, так і під час педагогічної практики, у можливостях самостійного визначення найбільш ефективних прийомів попередження та подолання методичних помилок,

результатом чого є зміна негативних стереотипів на позитивні щодо організації навчально-виховного процесу загалом.

Запропоновані технології методичного спостереження та аналізу діяльності вчителя та учнів на уроці іноземної мови є важливою ланкою професійної підготовки студента під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах різних типів.

Конкретизація та деталізація методичних спостережень за особливостями уроку іноземної мови дає можливість студенту-практиканту проаналізувати позитивні та негативні моменти проведеного уроку, відмітити ефективність творчих рішень, попередити можливість повтору методичних та мовних помилок, визначити шляхи вдосконалення навчальної діяльності учнів.

Запроваджена на факультеті іноземних мов технологія організації педагогічної практики студентів є ефективною та сприяє вдосконаленню її проведення та оволодінню майбутніми вчителями необхідними фаховими вміннями та педагогічної майстерності в цілому. Основні положення даної технології враховані при визначенні завдань діяльності методичної лабораторії з організації педагогічної практики, створеної на кафедрі методики викладання іноземних мов.

Використана література:

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 260 p.
2. Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2). – Kyiv: The British Council, 2001. – 245 p.
3. Рекомендації з педагогічної практики студентів старших курсів (методичний аспект) / Укл. Н.І.Бичкова, Н.О.Бражник. – К.: Ленвіт, 1998. – 44 с.

Корольок О.М.

*Житомирський автомобільно-дорожній коледж,
викладач*

Технологія організації самостійної роботи студентів коледжу у процесі вивчення предметів природничого циклу

1. Концептуальні ідеї дослідження.

Організація самостійної роботи є однією з найдавніших проблем теорії і практики педагогіки. Але і в світлі ідей сьогодення питання самостійної роботи залишається актуальним. Адже саме самостійна робота сприяє формуванню грамотного професіонала, людини, яка здатна мислити творчо, готова до співробітництва, розвиває самостійність, вміння постійно навчатися, привчає приймати відповідальні рішення, що в свою чергу є важливим чинником підвищення ефективності навчального процесу.

Навчальна діяльність студентів у ВНЗ ґрунтується на їх самостійній роботі. Задля покращення результативності такої роботи пропонується співвідносити педагогічні умови, в яких відбувається навчальна діяльність, а самостійна в тому числі, з індивідуально-типологічними особливостями студентів.

Система самостійної роботи являє собою сукупність прийомів, способів індивідуально-типологічного підходу, що здійснюються на етапах мотивації, при виборі навчальних завдань, а також організації способів дій, контролю і оцінки. Що в свою чергу сприятиме комплексному впливу на засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій, на формування самостійності як риси особистості, дозволить поєднати теорію з практикою. При правильній організації самостійної роботи розвивається індивідуальність кожного учня.

І навпаки, якщо педагогічні умови самостійної роботи будуть сприяти найкращому прояву різних типологічних особливостей студентів, ефективність їх самостійної роботи підвищиться.

2. Цільові орієнтири.

Мета технології - удосконалення навчально виховного процесу в коледжі через розробку форм і методів

самостійної роботи, що ґрунтуються на індивідуально-типологічних особливостях студентів.

Такий підхід сприятиме формуванню творчої, самостійної, ініціативної особи, яка і в подальшому буде здатна покращувати свій фаховий рівень через самоосвіту.

Діяльність викладача стосовно організації самостійної роботи студентів коледжу має бути направлена на вирішення наступних завдань:

1) вивчення індивідуально-типологічних особливостей студентів, які пропонується розглядати за такими напрямками: успішність навчальної діяльності, рівень домагань, працездатність, темперамент;

2) розробка системи навчальних завдань з предмету різного рівня складності, що включатиме завдання з професійним змістом;

3) індивідуалізація навчальних завдань для окремих груп студентів, відповідно до їх індивідуально-типологічних особливостей, із поступовим зростанням рівня складності таких завдань;

4) створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях;

5) надання викладачем консультативної допомоги студентам в їх самостійній роботі залежно від їх психологічних особливостей і складності завдань;

6) створення системи контролю і розробка механізмів самоконтролю над ходом протікання самостійної роботи студентів.

3. Ключові поняття.

Індивідуально-типологічні особливості - фіксовані психолого-педагогічні особливості студентів, із урахуванням яких можна здійснити розподіл їх на групи, тобто класифікувати за проявом загальних закономірностей поведінки, особливостей діяльності.

Навчальна діяльність - діяльність особистості у процесі навчання, яка регулюється свідомо визначеною метою.

Педагогічні умови - фактори впливу (зовнішні і внутрішні) на навчальну діяльність студентів.

Працездатність - потенційна спроможність індивіда виконувати певну діяльність на заданому рівні ефективності у відведений час.

Рівень домагань особистості - бажання досягти мети того ступеня складності, якого людина вважає себе здатною.

Самостійна робота - форма навчальної діяльності, в ході якої студенти самостійно оволодівають сутністю навчального предмету.

Самостійність - здатність суб'єкта діяльності організовувати і реалізовувати власну діяльність без стороннього керівництва і допомоги.

Технологія організації самостійної роботи студентів коледжу - системний спосіб організації самостійної роботи, що сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, саморозвитку особистості, підготовці до майбутньої професійної діяльності. В основі системи - індивідуально-типологічні особливості студентської аудиторії.

Успішність навчальної діяльності - результат навчальної діяльності студентів, який звичайно виражається у вигляді педагогічної оцінки в балах.

4. Особливості змісту.

Умови організації самостійної роботи проявляються: по-перше, у різних поєднаннях і взаємозв'язках її форм; по-друге, у наданні студентам вчасної, педагогічно виваженої консультативної допомоги викладачем.

Система самостійної роботи базується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінується змістом, методами організації навчання, індивідуально-типологічними особливостями студентів. За такої організації самостійної роботи відбувається комплексний вплив на засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій, а також на формування певних особистісних якостей, що сприятиме найкращому прояву індивідуальності кожного учня.

Однією з найважливіших умов при цьому є збудження і підтримання інтересу до знань, аби в своїй подальшій навчальній діяльності студенти могли застосовувати ці знання при вивченні спеціальних предметів, на практиці.

5. Особливості методики.

Самостійна робота має відбуватись систематично як на занятті, так і поза ним. Характер і обсяг самостійної роботи мають бути ретельно виважені та обґрунтовані. Вони визначаються: 1) змістом матеріалу й особливостями навчального предмету; 2) дидактичними цілями уроку; 3) підготовленістю студентів, їх індивідуально-типологічними особливостями, які попередньо досліджуються за спеціальними методиками.

При розробці системи навчальних завдань потрібно враховувати принцип професійної спрямованості навчання у коледжі. Природничі науки, і особливо математика з універсальністю її ідей та методів, знаходять широке застосування у практичній діяльності людини. Тому предмети природничого циклу являють собою широке коло можливостей для опрацювання системи самостійної роботи студентів. Проте потрібно розумно чергувати завдання різного ступеня самостійності, різні форми і методи самостійної роботи. Здійснюючи вибір і складання завдань, викладач повинен враховувати багато чинників: вимоги до їх формулювання; чим таке завдання може зацікавити студента; з якою метою воно буде включене в систему і т. д.

Самостійна робота студентів можлива на трьох рівнях: 1) *репродуктивна*, 2) *частково-пошукова*. 3) *дослідницька (творча)*.

Кожен з рівнів самостійної роботи має свої типи завдань.

Репродуктивні самостійні роботи можуть охоплювати: тренувальні вправи, теоретичні диктанти, перевірочні, лабораторно-обчислювальні роботи і т.і. Такі завдання мало сприяють формуванню творчої самостійності студентів, але вони необхідні, оскільки дозволяють швидко формувати практичні навички і вміння; виявляти типові помилки і працювати над їх виправленням.

Частково-пошукові самостійні роботи можуть містити: розв'язування вправ із використанням заданого алгоритму; вправи, до розв'язування яких дано вказівки; взаємопов'язані задачі, в яких поступово змінюється умова і запитання; а також виготовлення моделей, ілюстрацій до задач. Складність таких завдань має поступово зростати. Розв'язуючи їх, студент адаптується до самостійної роботи, і вже сама самостійна робота

спрямовуватиме його на пошук власного способу вирішення навчального завдання.

У дослідницькі самостійні роботи вводять завдання на складання задач за вихідними даними, розв'язування вправ, що мають декілька варіантів розв'язання, нестандартні задачі. Такі самостійні роботи показують найвищий рівень самостійності студентів. Вони є певним кроком до формування навичок самоосвіти.

Потрібно пам'ятати також, що на продуктивність самостійної роботи впливає й емоційна атмосфера, що створюється на занятті.

Впровадження системи організації самостійної роботи з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей студентів сприятиме: 1) виробленню вміння самостійно здобувати знання; 2) застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, використовувати засвоєні раніше знання, вміння, навички для розв'язання нових навчальних і практичних завдань; 3) розвитку активності, самостійності та творчих здібностей майбутніх фахівців.

6. Впровадження педагогічної технології у навчальний процес.

Дослідницько-експериментальна робота у визначеному напрямку на даний час ведеться у Житомирському автомобільно-дорожньому коледжі в процесі вивчення предметів природничого циклу. Нею охоплено близько 200 студентів 1 курсу.

Кучерук О.А.

канд. пед. наук, доцент;

Грибан Г.В.

канд. пед. наук, доцент

кафедра методики викладання мов і літератур

Творче становлення майбутнього вчителя-словесника у процесі вивчення методики української мови

Актуальність окресленої у заголовку проблеми є очевидною і незаперечною, оскільки реформування рідномовної освіти в середніх загальноосвітніх закладах потребує оновлення і осучаснення процесу вузівської підготовки майбутнього вчителя-

словесника, здатного репродуктивну й авторитарну педагогіку замінити педагогікою творчої співпраці на основі гуманістичних принципів, здійснювати ефективне навчання учнів української мови на базовому, розширеному й поглибленому рівнях. Важливу роль для формування у студентів-філологів професійно-методичних знань і вмінь відіграє опанування методики української мови за допомогою *розвивальних технологій та рейтингового контролю якості знань, умінь і навичок*.

Особливістю пропонованої концепції є особистісно орієнтований системний підхід до вивчення курсу методики мови, що передбачає творчу навчально-пізнавальну, практичну, організаційну і наукову діяльність студентів під час взаємозв'язаних занять – лекційних, практичних лабораторних, педагогічної практики з мови, а також у процесі виконання курсових і дипломних досліджень.

Основою для розробки розвивальної технології організації відповідних навчальних занять у Житомирському державному університеті імені Івана Франка стала система вмінь та навичок, необхідних для шкільної практики навчання мови. Їх умовно можна поділити на три групи: *загальнопедагогічні* вміння (пов'язані з оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів), *спеціальні* (які впливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати і проводити роботу над різними видами мовних помилок) і *комунікативні* (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної ситуації). Таким чином, професійна компетенція і комунікативна культура - основні аспекти у формуванні творчої особистості вчителя-словесника.

Підходити до розвитку у студентів-філологів професійних умінь і навичок в умовах оновленої парадигми освіти можна з різних сторін, різними шляхами. Вироблення їх потребує належної

змістової наповненості навчальних занять та відповідних форм їх проведення, серед яких продуктивними є рольові ігри, навчальні конференції, конкурси методичних ідей та ін.

З метою системної теоретико-практичної підготовки майбутнього творчого вчителя-словесника у лекційному курсі важливо враховувати досягнення сучасного мовознавства, зміни, внесені до шкільних програм з мови, вимоги, визначені в Державному стандарті та Концепції мовної освіти 12-річної школи. Залежно від поставленої мети форми таких занять можуть переходити від звичайної лекції до інструктивної лекції, наприклад, під час вивчення методів і прийомів навчання, лекції-діалогу про сучасний урок мови і його типи, оглядової, узагальнюючої лекції перед державними іспитами тощо.

Оновлений зміст практичних і лабораторних занять підпорядковується конкретній темі і визначеним орієнтовним цілям формування фахових умінь, навичок, необхідних для методичного становлення вчителя-словесника. Особливістю розробленої нами технології є те, що в ній ураховано принципи ситуативності навчання, інтеграції способів пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації навчання. Якщо тема вивчається диференційовано, учні діляться на групи за нахилами чи бажаннями, кожна з них займається одночасно за своїм планом. Активна взаємодія учасників навчального процесу сприяє виробленню професійної майстерності і мовленнєвої культури.

Оскільки теоретичні знання становлять основу для вироблення вмінь та навичок, зміст тем практичних і лабораторних занять доцільно поділяти на теоретичний і практичний блоки.

Теоретичний блок практичного заняття, як правило, становлять заздалегідь визначені запитання та завдання теоретичного характеру для обговорення в аудиторії. Важливі функції в навчальному процесі виконує розгляд опорної схеми заняття: допомагає студентам краще зрозуміти матеріал, його особливості, ключові поняття, виробити цілісне бачення і сприйняття теми, забезпечує системність знань, розвиває логічне мислення. Практика роботи із студентами свідчить, що ефективна освітня діяльність можлива за умови доповнення традиційних методів навчання нетрадиційними. Так, продуктивними є

„мозковий штурм”, метод образно-символічного бачення тем шкільного курсу мови (написання творів на лінгвістичні теми, виготовлення студентами опорних конспектів у графічній образній формі, піктограм завдяки поєднанню логічної і емоційної сфери пізнання), ділова гра, метод проектів. Інтерактивні методи дають можливість урізноманітнювати дидактичні техніки, посилюють активність, самостійність, розвивають творчі задатки майбутніх учителів. До речі, останнім часом з'являється значна кількість робіт, присвячених продуктивним методам навчання [1; 2].

Практичний блок зорієнтований на формування у студентів комплексних фахових умінь та навичок. З цією метою освітнього значення набуває виконання практичних завдань різної складності на вибір студента за трьома рівнями (репродуктивним, конструктивним, творчим). Ситуація вибору при цьому є важливою умовою для організації рефлексії щодо визначення індивідуально досягнутих результатів, визначення самооцінки студентів, прагнення підвищити власний рівень навчальних здобутків. Глибоке осмислення особливостей вивчення окремих питань мовної освіти у процесі виконання практичних завдань дає можливість студентам усвідомити внутріпредметні зв'язки, що існують між темами цього курсу, закономірності засвоєння і розвитку мовлення учнями.

Наші дослідження показують, що досвід ефективного навчання методики мови через творчість студентів зумовлюється такими видами професійно спрямованої діяльності:

- переосмислення методичної спадщини вітчизняних просвітителів (І.Огієнка, С.Чавдарова, Л. Булаховського, І.Синиці, В.Сухомлинського) завдяки збагаченню її сучасними теоретико-експериментальними дослідженнями;
- визначення спільного і відмінного в різних методичних системах;
- засвоєння особливостей вивчення різних розділів мови і розвитку мовлення в процесі складання конспектів уроків на відповідні теми, пошуки шляхів вирішення труднощів мовної освіти;
- емоційно-логічне складання власних текстів (лінгвістичних казок, інших творів);
- розробка граматичних вікторин, кросвордів;

- укладання міні-словників, навчальних пам'яток;
- проведення уроків української мови;
- усвідомлення студентами власної педагогічної діяльності, визначення за допомогою рефлексії основних умов педагогічної творчості і майстерності.

Характер продуктивної організації навчальної роботи на занятті підпорядковується домінуючій меті освітньої діяльності студентів – чи когнітивній, чи креативній.

Важливим елементом розробленої технології, що спрямовується на виявлення творчого потенціалу студентів, є створення таких навчальних ситуацій, за яких студенти включаються в реальний навчальний процес, переглядаючи відеоуроки, чи в його ігрову імітацію, рольову гру. Як показує вузівська практика, успішній реалізації оновленого змісту навчально-виховної підготовки майбутніх учителів-словесників сприяють різні способи організації навчання:

- зіставлення власної моделі уроку з альтернативними аналогічними уроками іншого студента, відомого вчителя – за структурою, змістом – з подальшим уточненням, коректуванням власних навчальних продуктів;
- аналіз кількох уроків чи їх конспектів на одну тему;
- індивідуальне, колективне доповнення, розвивання готових методідей;
- розробка методичних рекомендацій до опорного дидактичного матеріалу, навчальних посібників;
- створення систем вправ, тестів, конспектів уроків на основі даного тематичного матеріалу;
- захист індивідуальних проектів нетрадиційних уроків, позакласних заходів і колективне їх обговорення.

Такий підхід до навчання дає можливість переосмислити особливості методики вивчення окремих питань шкільного курсу мови, отримати ґрунтовні знання в результаті набутого теоретико-практичного досвіду.

Окреме місце у творчому зростанні майбутнього педагога займає проблема культури мовлення, адже мовлення вчителя, надто словесника, є дієвим засобом у його професійній діяльності. Живим, образним словом шкільний філолог має формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка б

уміла вільно, комунікативно виправдано володіти мовними засобами залежно від комунікативної ситуації. Для цього вчителю у спілкуванні з учнями передусім самому слід цілеспрямовано добирати вербальні і невербальні засоби ефективного педагогічного впливу на дітей. Беззмістовне, штучне, одноманітне, безобразне мовлення вчителя не допоможе йому виконати навчально-виховних завдань як на аспектих уроках мови, так і на уроках розвитку зв'язного мовлення. Ситуація усного викладу матеріалу (розповіді, пояснення) у дидактичному спілкуванні потребує від учителя не просто дати певну інформацію, а викликати в учнів інтерес до предмета, активізувати уяву, пам'ять, мислення, емоції і почуття. Використання бесіди на уроках вимагає від учителя вміння чітко формулювати запитання, адекватно реагувати на репліки, відповіді учнів. У зв'язку з цим постає завдання вироблення у студентів внутрішньої потреби у змістовному, логічному, чистому, багатому, доцільному, правильному мовленні. Зазначимо, що застосування спеціальних завдань, спрямованих на формування творчого професійного мислення майбутнього словесника, передбачає і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності студентів, вдосконалення їхньої мовленнєвої компетенції, оскільки студенти практично включаються в словесну діяльність.

Суттєве значення має попередня підготовка студентів до практичних занять. Це можуть бути різні види організаційної і пізнавальної діяльності: самостійна індивідуальна підготовка виступів, повідомлень, вивчення теми в парах, групах з подальшою оцінкою результатів кожного.

Складовою системи практичної підготовки студентів є добре продумані тестові завдання до кожної теми, що включають по кілька тісно пов'язаних варіантів відповіді, з яких слід вибрати найбільш правильний. Виконання тестів розвиває гнучкість мислення, пізнавальні здібності, дозволяє проконтролювати і продіагностувати навчальну діяльність студентів, їхні навички, самовизначення у варіативних навчальних ситуаціях.

Технологія навчання, покладена в основу лабораторних занять, спрямована на те, щоб допомогти студентові набути вмінь і навичок шукати різні способи структурування теоретичного матеріалу зі шкільного курсу української мови та методики його

викладання у вигляді схем, таблиць, конспектів, добирати ефективні форми, методи і прийоми навчання мови в школі, складати плани-конспекти з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу, робити аналіз спостережуваного уроку мови, займатися індивідуальною дослідницькою діяльністю. Так, матеріали до практичної частини тематичного модуля підсумкової лабораторної роботи на тему „*Презентація методичних ідей*” студент збирає впродовж усього навчального курсу методики викладання української мови. Цього вимагає зміст і характер завдань, наприклад, підготуйте творчий звіт про самостійне дослідження методичної теми, вибраної відповідно до власних інтересів. Тривалість усного виступу – 7-10 хвилин. Творчий звіт потрібно подати також і в письмовій формі (обсяг тексту – 3-4 сторінки). Критерії оцінювання виконаної студентом дослідницької роботи – актуальність і важливість теми, обґрунтування вибраних студентами навчальних методів і прийомів для вирішення методичної проблеми; уміння доповідача правильно і чітко висловлювати думку, зацікавлювати аудиторію; якість виконання представленого письмового матеріалу і наочності. Під час захисту методичних положень можливий показ фрагментів уроку.

Зміст і структура практичних, лабораторних занять спонукають студента творчо осмислювати теорію, набувати практичного досвіду, постійно звертатися до матеріалів шкільних та вузівських підручників, навчально-методичних посібників, фахових періодичних видань.

Важливого значення для успішного впровадження технології підготовки творчого майбутнього вчителя рідної мови набуло використання навчально-методичного забезпечення, складовими якого є розроблені нами „Практикум з методики викладання української мови” та „Методика викладання української мови в середній школі: Зошит-посібник для лабораторних робіт”.

Зовнішня і внутрішня структура навчального процесу залежить від того, які результати і як контролюються. Суттєвим елементом цілеспрямованого формування творчої особистості майбутнього вчителя-словесника є рейтинговий контроль знань та вмінь студентів за п'ятибальною шкалою, що дає можливість кількісно оцінити якісні творчі досягнення студентів. Так, за

відвідування лекції та ведення конспекту студент отримує 1 бал, за активну участь у лекції – теж 1 бал. Критеріями оцінювання студентів на практичних заняттях є відвідування (1 бал), знання теоретичного матеріалу (2-5 балів), виконання практичного завдання I, II, III рівня на вибір студента (відповідно 2, 3, 5 балів); на лабораторних заняттях ураховується відвідування (1 бал), своєчасне виконання протоколу лабораторної роботи (1-3 бали, залежно від правильності та якості). Опанування семестрового курсу методики мови передбачає контрольне тестування (максимальна оцінка – 5 балів).

Розроблена методика оцінювання рівня професійної підготовки студента-філолога дозволила більш об'єктивно визначати ефективність навчання.

Технологізація навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки пропонованому підходу з його суб'єкт-суб'єктною, особистісно орієнтованою парадигмою забезпечує передусім свідоме розуміння значення рідної мови в школі, комплексно озброює майбутніх педагогів лінгводидактичними знаннями, формує професійне мислення, навички, стимулює науково-методичну творчість студентів. Окреслена технологія може бути творчо використана в практиці вузівської підготовки майбутніх учителів-словесників. Головним критерієм ефективності розробленої дидактичної системи виступає комплекс набутих фахових умінь студентів, рівень їхньої методичної майстерності - репродуктивний, евристичний чи креативний.

Використана література:

1. Інтерактивні технології навчання. Теорія. Практика. Досвід. Методичний посібник //Автори-укладачі О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: АПН, 2002.
2. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000.

Дубасенюк О.А.

*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи,
міжнародних та регіональних зв'язків*

Технологія вивчення педагогіки у вищому навчальному закладі

1. Концептуальні положення.

Технологія створена на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Вона являє собою спробу сформулювати вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, дослідити деякі закономірності керування педагогічними процесами.

З позицій загальної теорії систем технологія включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу “Педагогіка”; суб’єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми).

Функціональні елементи педагогічної системи – це базові зв’язки між вихідним станом структурних елементів і їх кінцевим результатом або зв’язки між педагогічними системами “педвуз – школа”. Основними функціональними елементами є педагогічні вміння.

Тому основні структурні компоненти знайшли своє відображення в структурі педагогічних знань майбутнього вчителя, а функціональні – в структурі його вмінь.

Технологія реалізує й таке важливе положення: модель підготовки вчителя-вихователя відображує діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль вміщує такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід до процесу побудови курсу “Педагогіка” дозволяє дослідити всі його аспекти, починаючи від постановки цілей, проектування, організації навчального процесу

до перевірки ефективності створеної дидактичної системи. Виходячи з основних теоретичних положень у посібнику дається загальна логіка вивчення курсу:

- проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя;
- переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя в процесі викладання педагогічних дисциплін;
- корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів;
- контроль, оцінка (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів.

Дана логіка реалізується у кожній темі курсу “Педагогіка” через зовнішню (тема, мета, обладнання, ключові поняття, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні положення та принципи технологічної побудови процесу викладання курсу.

2. Цільові орієнтації. Орієнтація на науковий підхід до розв’язання практичних проблем педагогіки – це єдиний шлях підготовки вчителів-фахівців, спроможних професійно вирішувати суперечливі питання виховання та освіти молоді. У зв’язку з цим практикум висвітлює ґрунтовні теоретичні положення, що містять загально- та конкретно-методологічні і власне теоретичні модулі.

3. Ключові поняття: педагогіка, педагогічна діяльність, виховання, освіта, навчання, розвиток особистості.

4. Особливості змісту (в чому полягає новизна даної технології). Особливістю даного посібника є його побудова, концентрація уваги на засобах педагогічної взаємодії основних суб’єктів педагогічного процесу. Тому кожний розділ посібника складається з теоретичного та практичного блоків. Практикум відображає діяльнісну модель підготовки вчителя-вихователя, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Технологічний підхід до процесу побудови курсу “Педагогіка” дозволяє дослідити всі його аспекти, починаючи від постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи. Виходячи з основних теоретичних положень

у посібнику вибудовується загальна логіка вивчення курсу: проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя в процесі викладання педагогічних дисциплін; корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів; контроль, оцінка (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів.

Перший розділ практикуму “Загальні основи педагогіки” включає головні структурні компоненти, зокрема предмет, мету, методи науково-педагогічних досліджень педагогіки як науки. Багато уваги приділяється аналізу її базових понять.

Майбутні педагоги мають усвідомити, що педагогічні категорії є ступенями пізнання світу дитинства, отрочтва, юнацтва, різноманітних педагогічних явищ і процесів.

Сукупність категорій педагогіки може бути розділена на кілька груп, кожна з яких являє собою окрему цілісність, побудовану в логічному ланцюгу й зв'язку. Виділяють такі категорії:

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес. Дані категорії відбивають “матерію” педагогічної науки, форми її існування та прояву”

2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування – це більш часткові явища, що є компонентами цілісного педагогічного процесу;

3. Сутність, закони й пов'язані з ними закономірності, зв'язки, залежності, взаємодії. Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу;

4. Цілі, задачі, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображують єдність об'єктивної сутності науки та цілеспрямованості діяльності педагога;

5. Зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми й результатів педагогічної діяльності;

6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація та форми відносяться до категорій діяльності, здійснення та побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є основою для всіх наступних. Важливо також підкреслити універсальність кожної з категорій, їх значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності. Глибоке осмислення сутності кожної групи педагогічних категорій допоможе майбутнім педагогам краще усвідомити глибинні зв'язки, що існують між педагогічними явищами та процесами.

Вивчаючи взаємозв'язки педагогіки з суміжними дисциплінами, студенти мають можливість простежити основні форми їх взаємодії, зокрема використання у курсі “Педагогіки” провідних ідей, теоретичних положень, узагальнюючих висновків інших наук, що сприяє взаємному теоретичному збагаченню людинознавчих наук.

Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами дослідження. Серед них теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, контент-аналіз, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка тощо. Дані методи студенти використовують не тільки на практичних заняттях, але й під час педагогічної практики у школах.

Далі студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної професії, функціями педагога в сучасному суспільстві. Вони мають усвідомити велику соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління. Важливе значення надається темі, в якій розглядаються питання самоосвіти та самовиховання вчителя. Давнє правило “вихователю має бути вихованим” повинно стати керівництвом до дії майбутніх учителів ще на початку їхньої професійного становлення. Тому для студента проблема самовиховання, самоосвіти має стати найголовнішою, оскільки тільки особистість, за думкою К.Д.Ушинського, спроможна сформувати особистість.

Майбутні вчителі вивчають провідні чинники, що впливають на формування особистості учня, зокрема вплив спадковості, соціальних умов, діяльності, спілкування. Вони простежують взаємозв'язок виховання, навчання та розвитку особистості, аналізують вікові особливості вихованців.

У другому розділі практикуму “Дидактика” розглядаються сутність процесу навчання, зміст освіти в сучасній школі; методи та засоби навчання; форми організації навчання; урок як основна форма співпраці вчителя й учнів у процесі навчання; методична робота в школі.

Кожна навчальна тема “Дидактика” має певну загальну структуру:

1. *Зовнішню* – тему, мету, обладнання, план, завдання студентам, рекомендовану літературу й прогнозовані практичні вміння та навички майбутніх учителів;

2. *Внутрішню*, що реалізує основні принципи й положення технологічної побудови “Дидактики”.

У друге видання практикуму до II розділу окрім традиційних там “Сутність процесу навчання”, “Зміст освіти у сучасній школі”, “Методи та засоби навчання”, “Форми організації навчання”, “Урок як основна форма співпраці вчителя і учнів у процесі навчання”, “Методична робота у школі”, включена тема “Модульно-розвивальне навчання (українська експериментальна модель за А.В.Фурманом)”.

Третій розділ – “**Теорія та методика виховання**” – включає в себе такі структурні елементи: мету, зміст, форми та методи виховання особистості та колективу. Даний розділ також вміщує оновлені теми, які розкривають організаційно-педагогічні засади роботи класного керівника, роль у ній педагогічної діагностики, основні напрями виховної діяльності, особливості індивідуальної роботи з учнями, педагогічні основи виховної діяльності громадських організацій дітей та підлітків, народознавство як засіб формування особистості.

Особливу увагу приділено категоріальному аналізу поняття “виховання”, яке розглядається, по-перше, як соціально-історичне явище, що концентрує історію, сучасне та майбутнє індивіда, колективу, народу, суспільства; по-друге, як процес передачі та засвоєння соціального досвіду, духовної культури з метою подальшого розвитку особистості та суспільства в цілому; по-третє, як таке, що спрямоване на всебічний і гармонійний розвиток особистості (остання має залучатися до високогуманних цінностей демократичного суспільства, мудрої народної духовної скарбниці).

Серед педагогів-науковців категорію “виховання” також тлумачать з різних позицій: виховання виступає як процес, що веде до певних новоутворень особистості; як система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб’єктів педагогічного процесу; як взаємодія суб’єктів виховання; як спільна діяльність усіх учасників виховного процесу; як керування процесом формування особистості; як керівництво розвитком особистості.

До основних категорійних ознак поняття “виховання” вчені відносять його соціальний, цілеспрямований, формуючий, свідомий, систематичний, динамічний, тривалий, двосторонній характер; його спрямованість на самовиховання, саморозвиток особистості.

Під час практичних занять студенти аналізують альтернативні підходи до процесу виховання, його закономірності, принципи, рушійні сили.

Увага студентів акцентується на нових підходах до трактування теми “Колектив і особистість”. Гуманістичний підхід відзначається принципово іншими розуміннями ролі людини та дитини, зокрема. Нове положення дитини характеризується тим, що вона дійсно стає суб’єктом свого розвитку. Педагоги орієнтуються не тільки на підготовку вихованців до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінного “проживання” кожного вікового етапу: дитинства, отрочства, юнацтва – згідно з психофізіологічними особливостями особистості, що розвивається. Повага до особистості вихованця, його гідності, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його самовизначення, самореалізації, саморуху – неодмінна умова гуманістичного підходу у процесі виховання.

Майбутні педагоги мають усвідомити й нове розуміння колективу як вільного об’єднання автономних особистостей, що передбачає створення ситуації вибору, розвиток здатності вибирати; наявність умов для самовизначення, саморозвитку особистості. Відповідно виховна діяльність педагога має враховувати інтереси і потреби дитини. Позиція вчителя – це позиція професійної допомоги та підтримки всіх корисних починань вихованця.

На основі орієнтованого гуманістичного підходу студенти засвоюють методи та форми виховання, його провідні напрями:

моральне, розумове, трудове, правове, естетичне, фізичне й родинне.

Саме гуманістична педагогічна спрямованість, любов і повага до дитини, віра в її можливості – такі професійні риси є неодмінною умовою професійного становлення майбутнього педагога. Тільки на такій духовній, моральній основі технологічна підготовка студентів може дати позитивний результат.

5. Особливості методики (в чому новизна).

Практичний блок, оснований на теоретичних положеннях, передбачає розробку технології формування у студентів комплексних загальнопедагогічних умінь з навчально-виховної роботи з учнями. Уміння найчастіше тлумачаться як знання в дії. Проте процес переходу знань в уміння досить тривалий і складний, оскільки пов'язаний зі зміною їхньої структури, оскільки в систему наявних знань включаються суб'єктивно нові знання – новітні наукові ідеї, теорії, методи, засоби. Одночасно цей процес супроводжується зміною типів пізнавальної діяльності: відбувається перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності. В ряді досліджень встановлено, що провідними засобами реконструювання знань у навчальній і професійній діяльності слід вважати такі: алгоритмічність дій; варіативність використання методів викладання й застосування знань; структурування системи знань на різних рівнях узагальнення; перебудова знань первинного пред'явлення в структурну систему; перенесення знань та вмінь у нові галузі застосування. На початку практичного блоку наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії цілей, розроблену Б.Блумом у когнітивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями.

На рівні пізнання студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні розуміння студенти засвідчують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

На рівні застосування майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини в такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні синтезу вони застосовують свої вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною. Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, виховного заходу тощо).

На рівні оцінки – демонструють уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, елементів педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

До практичного блоку відносимо практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є “основною клітинкою” педагогічної діяльності та які безпосередньо спрямовані на формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь.

Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів.

Далі студентам пропонуються завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується): завдання на вивчення та аналіз педагогічної літератури, наприклад дидактичних систем минулого та сучасності, педагогічної преси, аналіз та узагальнення досвіду педагогів-новаторів, проведення елементів дослідження у період неперервної педагогічної практики в школах; завдання, пов'язані з аналізом основних педагогічних категорій (освіта, навчання, розвиток, зміст, форми, методи, засоби, прийоми тощо).

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання питань, тестів, анкет, які дозволяють визначити факт засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдань (або питань), які

стосуються діяльності даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Сюди включаються й тести пізнавання, розпізнавання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу, тести “типова задача”, тести-задачі.

Блок професійно-педагогічних умінь вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в кожній з тем відображено інваріантні групи вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання.

Блок професійно-педагогічних рис майбутнього вчителя відображує відповідні властивості вчителя-вихователя, зокрема педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, володіння навичками професійної взаємодії та спілкування. При цьому автори посібника врахували, що дидактична підготовка вчителя не обмежується предметним змістом. Слід проектувати й соціальний зміст, який орієнтує майбутнього вчителя на відповідальне відношення до своєї професійної ролі у суспільстві.

6 Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Технологія може бути використана у процесі викладання курсу „Педагогіка” у вищих навчальних педагогічних закладах. Впроваджено у навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Коростишівського педагогічного училища.

Антонова О.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки

Технологія розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя

1. Концептуальні положення. Побудова процесу професійної підготовки обдарованого майбутнього вчителя ґрунтується на сучасних підходах до створення моделі обдарованості. Серед сучасних концепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, яка складається з трьох компонентів: *мотивації* (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності; *креативності* особистості; розвитку загальних та спеціальних *здібностей* вище за середній рівень.

Педагогічні здібності – це сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні уміння, навички, досвід); риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, підлітками, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідних нахилах до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються в ході педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору особистістю педагогічної професії.

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти *педагогічною креативністю*. Креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів, серед яких уміння бачити проблему, оригінальність, здатність до синтезу та аналізу, відчуття витонченості організації ідей та інші. Педагогічна *креативність* вчителя розвивається протягом всієї педагогічної

діяльності і є вирішальним фактором його просування до вершин педагогічної майстерності.

Необхідно відмітити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку – це *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, *мотивація* до творчості, *наполегливість* особистості на шляху до самовдосконалення.

Основна ідея концепції ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів. Розвивальне навчання і розроблені моделі побудови педагогічного процесу сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвиваючого ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

2. Цільові орієнтації.

Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя набуває ефективності за умови побудови змісту, форм та методів його професійно-педагогічної підготовки на теоретичних і методичних засадах, які забезпечують створення певних умов для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань. Цьому процесу сприятимуть:

- побудова цілісної багатофакторної моделі педагогічно обдарованого майбутнього вчителя;
- створення у навчальному закладі саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді;
- стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів;

- розробка та впровадження педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації здібностей майбутніх учителів, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

3. Ключові поняття.

Обдарованість, педагогічна обдарованість, професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна креативність.

Обдарованість - індивідуальна потенційна своєрідність внутрішніх (задатки) та зовнішніх (сприятливе соціальне середовище, стиль виховання) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Педагогічна обдарованість - якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності.

4. Особливості змісту (в чому полягає новизна даної технології).

Розглядаючи технологію підготовки педагогічно обдарованого майбутнього вчителя з позицій системного та діяльнісного підходу, завдається загальна логіка побудови навчально-виховного процесу, яка охоплює такі компоненти (етапи): цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів-дослідників.

Розвиток обдарованості майбутнього вчителя потребує створення у вищому навчальному закладі *цілісної, самокерованої системи*, яка передбачала б

- виявлення та підтримку педагогічно обдарованої молоді;
- розвиток та реалізацію її здібностей;

- стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів вищих закладів освіти;
- активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді;
- формування резерву для вступу у вищі педагогічні заклади освіти, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів для потреб середніх та вищих закладів освіти.

Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічне училище, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти. І починати необхідно ще із середньої школи, де повинна бути організована цілеспрямована робота щодо виявлення серед старшокласників педагогічно обдарованих учнів і створені умови для їх професійної орієнтації на педагогічну діяльність.

У Житомирському університеті на сьогодні створено необхідні психолого-педагогічні передумови для дослідження проблеми цілеспрямованого розвитку обдарованості майбутнього вчителя. Зокрема, розпочато роботу *науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю*, який здійснює роботу на рядом напрямів.

Аналітико-інформаційний. *Завдання:* створення позитивного інформаційного простору у контексті обдарованості студента; вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; визначення рівня розвитку професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; розробка пріоритетних напрямів у побудові роботи центру. *Форми та методи роботи:* спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистична обробка даних за допомогою математичних методів, тощо.

Науково-дослідницької роботи студентів. *Завдання:* організація та керівництво науково-дослідною роботою студентів; координація роботи Студентського наукового товариства, студентських проблемних груп та наукових гуртків; здійснення зв'язків з факультетами, кафедрами; випуск студентського наукового видання. *Форми та методи роботи:* бесіди зі

студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, круглі столи, „Школа майбутнього науковця”, тощо.

Професійно-педагогічної творчості. *Завдання:* формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя; стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації студентів на педагогічну діяльність; здійснення навчально-методичної роботи, спрямованої на вдосконалення у майбутніх учителів педагогічних здібностей; розробка і впровадження комплексу методик щодо розвитку педагогічної креативності; організація педагогічної практики студентів у середніх загальноосвітніх закладах нового типу, з метою ознайомлення майбутніх педагогів з досвідом роботи творчо працюючих учителів-майстрів, тощо *Форми та методи роботи:* активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей; педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів, тощо.

Соціально-педагогічної творчості. *Завдання:* створення умов для максимального розвитку соціально-педагогічних якостей майбутнього вчителя; організація діяльності волонтерського загону та „Телефону довіри”; організація діяльності студентської соціальної служби. *Форми та методи роботи:* клуб „Волонтер”, „Телефон довіри”, консультативна діяльність, тренінгові програми, соціально-психологічна підтримка студентів.

Підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах. *Завдання:* здійснення підготовки студентів до Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення I (факультетського та загально університетського) туру Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення II (Всеукраїнського) туру студентських олімпіад з дисциплін та спеціальностей університету (як базовий навчальний заклад); розробка технологій та методичних рекомендацій стосовно організації та проведення олімпіад, видання відповідної навчально-методичної літератури, тощо.

Художньо-естетичної творчості. *Завдання:* створення умов для максимального розвитку творчих художньо-естетичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; організація та проведення виставок творчого доробку студентів; випуск

друкованого видання, в якому відображати результати творчих пошуків студентської молоді. *Форми та методи роботи:* гуртки художньої творчості на всіх факультетах, ансамблі, вокальні колективи; команди КВК; підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів, тощо.

Розвитку фізичних здібностей та збереження здоров'я.

Завдання: створення умов для максимального розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; пропаганда та формування здорового способу життя студентів. *Форми та методи роботи:* спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів, тощо.

Міжнародних та міжрегіональних зв'язків.

Завдання: підтримка стосунків з іншими вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; обмін досвідом стосовно цілеспрямованої роботи з обдарованою студентською молоддю; організація, проведення та участь у студентських науково-практичних конференціях; вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу, тощо. *Форми та методи роботи:* організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань; зустрічі із вчителями-майстрами, тощо.

Довузівської підготовки педагогічно обдарованих школярів. *Завдання:* виявлення педагогічно обдарованих учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста та області; організація діяльності Факультету майбутнього вчителя; підтримка здібної молоді та створення умов для вступу до університету, тощо. *Форми та методи роботи:* лекції, семінари, бесіди, ділові ігри, екскурсії, олімпіади, „Дні відчинених дверей”, відвідування лабораторій університету, тощо.

5. Особливості методики (в чому новизна).

Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. Тому серед форм організації навчального процесу переважають ділові та рольові ігри, навчальні конференції, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів та інші) тощо.

Великого значення набула самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Активно працює факультатив по роботі з обдарованими студентами, де майбутні вчителі, реалізуючи свій творчий потенціал, вчатья виявляти і розвивати обдарування й здібності учнів. Значний вплив на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів справляє Наукове студентське товариство, де обдаровані студенти оволодівають азами науково-дослідної роботи. Цьому сприяє й стажування кращих студентів у провідних навчальних закладах США.

Інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікрОВикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Одним з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки є *семінарське заняття*. Метою семінара є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів умінь критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати найбільш дискусійні проблеми. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, умінь відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих

студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і відстоювати свою думку; 4) контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Засвоєння різноманітних форм та методів активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набуті професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх вчителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються активні методи навчання, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і педагогічних виховних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається педагогом у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід вихованця з вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку його вихованості. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язання. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його розв'язку. Виховна задача ґрунтується на меті, яка передбачає своїм результатом не тільки усунення конфлікту, але й виникнення потреби суб'єкту діяльності у самовихованні, саморозвитку.

На практичних заняттях з педагогіки широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні виховні задачі, які є “основною клітиною” педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю умінь. Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів. Розв'язання виховної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм підходити до аналізу проблеми на науковому рівні. Цей процес відбувається за такими етапами: 1. Орієнтація в ситуації, її діагностика. 2. Аналіз вихідних даних: місце ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, характеристика дій

вихованців, вихователів, їхніх взаємостосунків. Усвідомлення мотивів вчинків, мети діяльності. 3. Знаходження основного протиріччя, постановка і формулювання проблеми. 4. Висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування. 5. Вибір системи засобів, методів розв'язування педагогічної проблеми. 6. Проектування наслідків її рішення.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності, починаючи з репродуктивної і поступово переходячи до творчої діяльності.

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи *проблемні запитання*. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних і теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент не може. Це свідчить про недостатність досягнутого рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх мислити діалектично, робить істину доказовою, а знання усвідомленими, формує активну, творчо мислячу особистість.

Метод *моделювання фрагментів виховних заходів* пропонує використання таких завдань, які передбачають розв'язування проблеми професійної спрямованості; у студентів значно підвищується професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу і узагальнення, розвиваються педагогічні здібності.

Включення студентів у ситуації професійної спрямованості, а саме таким і є моделювання фрагментів виховних заходів, створює умови, в яких майбутні вчителі отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми створення певного емоційного стану та його корекції, способи вирішення типових ситуацій взаємодії.

Моделювання фрагментів виховних заходів дає змогу сформувати основу рольової поведінки майбутнього вчителя. В педагогіці під моделюванням фрагментів виховних заходів розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, де у створеній ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес. Цей метод дозволяє розкрити перед студентами соціальний зміст учительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечує тісний зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою і дає можливість побачити типові труднощі, з якими вчитель зустрічається в своїй повсякденній практиці, а також визначити шляхи їх подолання.

Моделювання фрагментів виховних заходів допомагає створити такі умови, коли вибір засобу-розв'язку досягається шляхом використання студентами теоретичних знань, набутих у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Це формує потребу використовувати теорію при виборі оптимальних засобів і прийомів педагогічного впливу, орієнтовної основи професійної поведінки.

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методу *мікрОВикладання*, який допомагає майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності.

МікрОВикладання є одним з напрямів практичної професійної діяльності вчителя, що допомагає студентам кращу усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності вчителя-предметника, майбутні вчителі розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, вмінь та навичок. У студентів, які активно беруть участь у підготовці і проведенні практичних занять з використанням методів мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних заходів формуються такі якості як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, які поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Важливого значення в системі підготовки майбутнього вчителя набуває *ділова гра*. Вона становить собою форму

відтворення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи. В ході проведення гри розгортається особлива ігрова діяльність у вигляді імітаційної моделі, яка відтворює умови і динаміку протікання учительської професії. Водночас формуються особистісні якості вчителя. В умовах спільної роботи кожний студент виробляє навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації, установки, притаманні фахівцеві. Ігрова модель потрібна для забезпечення особистісного включення студентів у процес навчання, спрямований на оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Але предметний зміст завжди є змістом спільної праці спеціалістів, тому через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої роботи. Ділова навчальна гра є насамперед “інструментом” розвитку теоретичного і практичного мислення спеціаліста, здатного аналізувати складні умови педагогічної дійсності, ставити і розв’язувати нові для майбутніх фахівців професійні задачі.

Ефективність професійної підготовки обдарованих майбутніх учителів під час навчання їх у педагогічному закладі освіти суттєво залежить від *організаційних форм навчальної роботи*. Вчитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв’язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі *види діяльності* як *мікрОВикладання* фрагментів уроку, *моделювання фрагментів виховних проєктів*, розв’язування *педагогічних задач*, *ділові ігри*, *аукціони педагогічних ідей та конкурси педагогічних талантів*, *конкурси-імпрОВізації* тощо.

Окреме місце серед форм організації навчання обдарованих майбутніх учителів відіграє Всеукраїнська студентська *олімпіада* з педагогіки. Саме олімпіади розглядаються на сучасному етапі однією з ефективних і перспективних форм роботи з обдарованою молоддю.

6. Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Елементи технологічної моделі були апробовані під час організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки у Житомирському педуніверситеті, продовжують використовуватися у Вінницькому, Миколаївському, Харківському педуніверситетах.

Сидорчук Н.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки*

Технологія організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу

Концептуальні ідеї дослідження. Процес формування у майбутніх учителів самоосвітньої діяльності ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із аспектів якої є перетворення освіти в самоосвіту. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісного і діяльнісного підходів, тобто людина розглядається як індивід, особистість, суб'єкт власної діяльності, у ході якої вона постійно розвивається, змінюється, набуває нових особистісних та індивідуально-психологічних якостей, професійних знань та вмінь. Позиція особистості є цілісним проявом як внутрішніх сил, так і моделей побудови педагогічного процесу, що в цілому забезпечує широкі можливості соціальної та професійної адаптації. Такій підхід сприяє не тільки формуванню основ професійної самоосвітньої діяльності, але й розвиває критичність мислення, здібності до сприйняття та адаптації в умовах оновлення видів діяльності, вміння пов'язати теоретичні знання з практикою.

Цільові орієнтири. Основу технології формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів складає уявлення про ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання і перехід від соціального замовлення щодо підготовки вчителя національної школи до врахування індивідуальних можливостей студентів. Розроблена технологія реалізує процес

цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному.

Таблиця

Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері

№ п/п	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей
1	Знання (репродуктивний рівень)	<p>Знають::</p> <ul style="list-style-type: none"> - історичні та соціально-педагогічні передумови становлення та розвитку професійної самоосвіти; - теоретичні та концептуальні засади професійної самоосвіти; - чинники підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності; <p>Формулюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - визначення понять “освіта”, “самоосвіта”, “самоосвітня діяльність”, “самостійна робота”, “методи самоосвіти” тощо. <p>Класифікують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методи самостійної навчальної роботи як засіб формування самоосвіти на основі діяльнісного підходу. <p>Визначають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - етапи формування самоосвітніх умінь у процесі вивчення предметів педагогічного циклу.
2	Розуміння (репродуктивний рівень)	<p>Розкривають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - передумови виникнення, становлення самоосвіти; <p>Пояснюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаємозумовленість організаційно-педагогічних та соціально-психологічних чинників самоосвітньої діяльності; - значення самоосвіти у професійній діяльності вчителя; - роль самоосвітньої навчальної діяльності у підготовці майбутніх учителів до професійної самоосвіти. <p>Виділяють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - групи методів самостійної навчальної

		роботи відповідно до етапів формування професійної самоосвіти.
3	Застосування (конструктивний рівень)	<p>Демонструють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на конкретних прикладах застосування окремих методів самоосвіти відповідно до етапу її формування в конкретних ситуаціях. <p>Моделюють::</p> <ul style="list-style-type: none"> - окремі етапи самоосвітньої діяльності. <p>Конструюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - моделі продуктивної самоосвітньої діяльності.
4	Аналіз (творчий рівень)	<p>Аналізують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - соціально-педагогічні передумови становлення та розвитку самоосвітньої діяльності; - власну самоосвітню діяльність та самоосвітню діяльність вчителів загальноосвітніх шкіл. <p>Обґрунтовують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вибір методу формування самоосвітньої діяльності. <p>Застосовують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методи самоосвіти у нестандартних умовах. <p>Виправляють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - помилки та недоліки у власній самоосвітній діяльності.
5	Синтез (узагальнюючий рівень)	<p>Визначають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мету власної самоосвітньої діяльності та на її основі складають програму самоосвіти. <p>Сприяють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розвитку самоосвітньої діяльності учнів у період педагогічної практики.
6	Оцінка (узагальнюючий рівень)	<p>Оцінюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> - значення професійної самоосвіти в цілісній системі професійної підготовки; - самоосвітню діяльність вчителів різного рівня її продуктивності; - обговорюють складені студентами

	програми самоосвіти.
--	----------------------

Ключові поняття:

- *самоосвітня діяльність* – назвемо такий специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самотійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості;
- *самотійна робота* – будемо називати будь-яку діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно поставлених перед нею цілей без участі керівника.
- *технологією формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів* назвемо системний спосіб її організації, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію майбутньої професійної самоосвіти в процесі вивчення предметів педагогічного циклу. Цей процес ґрунтується на самотійній навчальній роботі майбутніх учителів і спрямовується на генералізацію знань і умінь, підвищення продуктивності самоосвітньої діяльності завдяки впливу на фактори, які визначають її рівень.

Особливості змісту. Розроблена технологія забезпечує формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу шляхом включення їх у активну самотійну роботу. При визначенні змісту особлива увага зверталася на врахування виявлених, теоретично обґрунтованих, експериментально перевірених умов організації продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів. Змістова інтерпретація технології включає розробку класифікації методів самотійної навчальної роботи як основи підготовки до професійної самоосвітньої діяльності на основі діяльнісного підходу та за етапами її формування.

Особливості методики. Виходячи з того, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самотійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, а в ході самотійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник, особливістю методики реалізації розробленої технології будемо вважати включення студента в самотійну роботу в ході вивчення предметів педагогічного циклу. Така побудова технології

обумовлена тим, що самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їх самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли вони повною мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою того, хто навчається, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. *Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до самоосвітньої діяльності.*

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, дасть можливість:

1. поліпшити успішність майбутніх учителів;
2. більшою мірою реалізувати їх пізнавальний потенціал;
3. сприяти формуванню у студентів таких важливих якостей, як «організованість» та «самостійність»;
4. впливати на формування ділових і творчих стосунків між викладачем і студентами в процесі організації самоосвітньої діяльності;
5. перевести «суб'єкт-об'єктні» відносини в площину «суб'єкт-суб'єктних»;
6. підготувати їх до професійної самоосвітньої діяльності з урахуванням сучасних потреб суспільства.

Впровадження педагогічної технології в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Рівненського державного гуманітарного університету, Ізмайльського державного педагогічного інституту, Коростишівського педагогічного училища. Всього дослідженням у 1990-2000 роки було охоплено 194 вчителі, 1370 студентів, 250 учнів.

Технологія організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів впроваджувалася та продовжує впроваджуватися у процесі вивчення переметів педагогічного циклу на фізико-математичному факультеті, соціально-психологічному та педагогічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Єремєєва В.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра педагогіки

Технологія вивчення основ курсу дидактики

Класифікаційні параметри:

^ за рівнем застосування запропонована система, на наш погляд, є частково-предметною, проте модель стратегії індивідуалізованої пізнавальної діяльності може успішно застосовуватися у ході вивчення різноманітних дисциплін, водночас вона є джерелом інноваційних ідей у майбутній професійній діяльності, тобто загальної педагогічною системою;

^ за головним чинником розвитку - соціогенною, біогенною та психогенною, бо сутністю запропонованої системи є активізація пізнавальних здібностей студентів, - поряд з інтенсифікацією і посиленням особистісного розвитку кожного. Останнє дозволяє перейти від керівництва активністю студентів до самодетермінації, тобто виділення факторів соціалізації і співробітництва як найбільш значущих;

^ за концепцією засвоєння - асоціативно-рефлекторною, розвиваючою, яка стимулює студентів до формування інноваційного підходу до педагогічної діяльності, розвиває творчі і критичні аспекти мислення майбутніх педагогів, сприяє подоланню розбіжностей між змістом теоретичної підготовки в процесі навчання і реальними діями під час практичної роботи;

^ за орієнтацією на особистісні структури - інформаційно-операційною, такою, що спрямована на формування знань, умінь, навичок, на розвиток способів розумових дій у цілісній системі, яка дозволяє проаналізувати, осмислити, відкоригувати педагогічні дії, спрямовані на одержання максимального результату;

^ за характером змісту - світською, навчальною, такою, що будується на традиційному навчальному плані з опорою на предметні, педагогічні знання, міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки;

•^ за організаційними формами - традиційною, академічною, індивідуальною, творчою, тому що

використовуються як традиційні форми і методи навчання, так і творчі, індивідуальні, індивідуалізовані при пріоритеті власної активності студентів у цілісному навчальному процесі;

^ за стилем взаємостосунків - індивідуально-орієнтованою і системою співробітництва, коли окремих індивід визнається унікальним і неповторним, а одержані результати можуть розглядатися тільки щодо нього самого, що заохочує і посилює ефективність навчання, приносить задоволення у самореалізації, бажання спілкування, співробітництва;

^ за переважаним методом - розвиваючою та саморозвиваючою, оскільки підтримує та стимулює цілі у когнітивній, афективній і психомоторній сфері на всіх рівнях.

1. Концептуальні ідеї

-практична орієнтація занять не тільки на знання, але і на формування професійних умінь і навичок;

-педагогічні предмети є одночасно і метою, і засобом навчання;

-співробітництво між викладачами і студентами;

-активна практична й розумова діяльність студентів, де викладач організатор та джерело інформації.

-багаторазова участь кожного студента у ході заняття;

-таблична структуризація та систематизація навчального матеріалу;

-обов'язковість виконання та можливість самостійного вибору представленої системи завдань;

-оптимальна організація контролю та самоконтролю;

-самотивація - зростання інтересу і бажання включення в роботу по мірі її виконання;

-можливість бачити своє особисте і професійне зростання;

-можливість переходу з репродуктивного на продуктивний рівень діяльності.

2. Цільові орієнтири:

1) дидактичні:

- формування теоретичного та педагогічного мислення, тобто оволодіння в процесі навчання не тільки знаннями, але і засобами розумової та професійної діяльності;

- формування індивідуального стилю навчальної діяльності; уміння відтворювати в навчальній діяльності логіку наукового

пізнання;

- формування й удосконалення фахових знань, умінь і навичок.

2) *розвивальні:*

• розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей: уміння порівнювати, зіставляти і синтезувати інформацію, оцінювати як самий процес, так і результат, обґрунтовувати і міркувати, передбачати наслідки;

- розвиток здатності до перегрупування ідей і зв'язків;
- формування дивергентного мислення, багатого уявлення.

3) *виховні:*

• сприяння формуванню у студентів індивідуальної позиції, виховання самостійності, здатності до співробітництва, співтворчості;

- допомога студентам у самовизначенні та самореалізації.

4) *соціалізуючі:*

• формування соціальних умінь і навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності;

- оволодіння поведінковими зразками і моделями педагогічної діяльності;
- оволодіння навичками сучасного соціального життя;
- адаптація до майбутньої професії;
- оволодіння соціальне значущими цінностями.

Принципи

• навчання на високому рівні утруднення. Реалізація цього принципу ґрунтується на використанні індивідуального підходу у ході кожного заняття, заснованому на знанні сильних і слабких сторін кожного студента, тобто побудови процесу навчання, узгодженого з рівнем наявного, а також із зоною найближчого їх розвитку;

• ідея вільного вибору. Кожен студент сам обирає для себе рівень складності завдань, темп просування, стиль діяльності, що веде до усунення "середніх", "сильних" та "слабких" груп як стійких новоутворень і дає можливість майбутньому педагогу перетворитися на суб'єкт навчання, свідомо керувати своїм розвитком, почувати себе комфортно у навчальному процесі;

- варіативність процесу навчання. Реалізація цього

принципу передбачає розмаїття змісту, завдань, форм і методів у підготовці і проведенні занять; диференційований підхід у розподілі завдань, що є найбільш оптимальним у процесі формування індивідуальних умінь і навичок майбутніх педагогів;

- педагогізація діяльності кожного студента - з одного боку, перенесення акценту з викладання на навчання, а з іншого, професіоналізація цього процесу. Студенти краще засвоюють матеріал, не просто слухаючи і відтворюючи, а виступаючи активними суб'єктами навчання, що забезпечує створення у них психологічного стану задоволеності у процесі пізнавальної діяльності і впливає на формування майбутньої педагогічної позиції;

- активізація студента в процесі навчання. Реалізація даного принципу вимагає організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх численного повторення і застосування у різних ситуаціях, тренування і заохочення творчої діяльності, стимулювання індивідуальної дослідницької діяльності кожного студента і, відповідно, спрямованості педагогічного процесу на пробудження внутрішніх сил особистості, стимулювання самодіяльності, ініціативи, творчості;

- співробітництво і взаємодопомога в навчанні. Процес реалізації цього принципу співвідноситься з основним стрижнем сучасної парадигми освітнього процесу - ідеєю співробітництва основних суб'єктів навчання і виховання.

3. Ключові поняття.

Індивідуальний підхід, індивідуальна робота, індивідуалізація, технологія індивідуалізації навчання, педагогічна технологія підготовки майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів.

4. Особливості змісту

- основний зміст визначається чинними освітніми стандартами;

- структурування й оформлення навчального матеріалу подається у вигляді блоків, схем, таблиць, установок;

- особливе значення мають загальнонавчальні знання, уміння й навички і пов'язані з ними знання;

- важливими є також знання, уміння і навички, що служать систематизації та інтеграції теоретичної бази всього процесу;

- зміст, методи, прийоми, спрямовані головним чином на те, щоб розкрити і використати набутий досвід кожного

студента.

При визначенні змісту і розробці навчальних завдань особлива увага зверталася на те, щоб їхнє виконання, з одного боку, забезпечувало стабільність знань, з іншого боку - рухливість, динамічність, професійну спрямованість майбутнього вчителя.

В основу технології індивідуалізованої роботи має бути покладене творче оволодіння педагогічною теорією. Розробляються практичні завдання різноманітного типу і застосовуються форми та методи, що спрямовані на формування педагогічних умінь та засобів творчої діяльності.

5. Особливості методики

Позиція викладача - консультант, радник, що допомагає організувати навчальну роботу: веде до цілей навчання; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність; допомагає в пошуку джерела інформації; сам є джерелом інформації; підтримує зворотний зв'язок; координує, коректує спільну діяльність.

Позиція студента - суб'єкт пізнання: вільно обирає теми і завдання, самостійно визначає рівень утруднення; активно бере участь у процесі навчання; формує індивідуальний стиль творчої діяльності; усвідомлює темп свого просування; адаптується до майбутньої професії.

Загальна позиція - співробітництво, ділове партнерство.

Основним стрижнем запропонованої технології є технологічна карта-схема курсу (теми) і технологічна карта-схема конкретного заняття.

Технологічна карта-схема курсу:

1. Загальні цілі;
2. Технологічні цілі;
3. Форми організації навчання;
4. Методи проведення заняття;
5. Засоби перевірки й оцінки результатів.

I етап. Загальні цілі курсу формуються традиційним засобом і є основою для постановки технологічних цілей.

II етап. Перехід загальних цілей у конкретні, що ставляться засобом таксономії, на основі класифікації і систематизації об'єктів, їхнього взаємозв'язку і використання для опису категорій, що розміщені послідовно тобто за ієрархією. Такий засіб розроблений Б.Блумом у когнітивній сфері і дає

можливість добирати зміст освіти осмислено, на основі чітко визначених категорій: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Друга умова технологічної постановки цілей - повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених, спостерігаємих дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко визначити ці результати. Використання технологічної постановки цілей дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим. Але поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійного характеру - його потрібно проводити з опорою на загальну мету. Складена таксономія слугує орієнтиром при визначенні цілей повсякденної навчальної діяльності. Основна умова - навчальна мета має бути описана так, щоб про її досягнення можна було б судити однозначно, тобто ідентифікувати її.

III етап. Вибір форм організації навчання. Семінари і практичні заняття залишаються основними формами навчального процесу, але їхні функції, засоби, організація, методи можуть істотно варіюватися. Основне завдання будь-якої форми - створити умови для вияву творчої активності студентів. Навчання в кожній формі здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій студенти свідомо ставлять цілі і задачі самозміни і творчо їх досягають. В такому випадку заняття мають ряд особливостей:

- співробітництво викладача і студентів;
- створення навчальної діяльності, що дозволяє розкривати суб'єктивний досвід студентів;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання до використання різноманітних засобів виконання завдань;
- оцінювання не лише кінцевого результату, але й процесу діяльності студента;
- заохочення прагнення студента аналізувати засоби роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні з них, знаходити власні засоби роботи;

- основний характер діяльності - перетворюючий: спостереження, порівняння, групування, класифікація;
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності;
- створення педагогічної ситуації на заняттях, що дозволяє студентам виявити ініціативу, самостійність;
- проблемні питання і завдання, що викликають у студента творчу ініціативу, сприяють формуванню власної думки, формулюванню висновків, побудові гіпотези і перевірці їх у діалозі з опонентами;
- використання статусно-рольової взаємодії в навчальному процесі;
- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача.

IV етап. Вибір методів проведення заняття. Основне завдання кожного заняття - створити умови для вияву творчої активності студентів, тому вибір методів має бути спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення студентів до різноманітних видів діяльності. Організація роботи припускає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, форм, засобів, які б дозволили сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій: використання дидактичних ігор, дискусій, творчих завдань, рольових і ділових ігор, тренінгів і т.д. Основна вимога до вибору методу - його активна і творча спрямованість. Технологічна постановка цілей дає можливість усвідомлено і цілеспрямовано добирати методи, класифікуючи їх у систему на основі таксономії в когнітивній області, полегшує їхній пошук. Застосування поданих методів дозволяє забезпечити достатньо повну і спільну активність на занятті. Студентам регулярно надається можливість виступати на заняттях у ролі викладача, що веде до педагогізації діяльності, стимулює формування фахових знань, умінь і навичок.

V етап. Вибір засобів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності. Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не з огляду на їх відповідність уявленню викладача про посиленість і доступність знання, а з позиції потенційних можливостей студента. Тобто оцінка студента розглядається не порівняно з нормами оцінок і не в зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприяє переходові від

оцінки до самооцінки і буде показником індивідуального просування. Технологічна постановка цілей, тобто формування цілей через результати навчання, піддається більш надійній і об'єктивній оцінці.

Засоби оцінки можуть бути різними. Деякі результати можна спостерігати безпосередньо в діях студентів.

Результати діяльності, що демонструються лише в межах категорії "знання" говорять про низький рівень заняття і засвоєння знань, без сформованості умінь і навичок.

Діяльність, що спостерігається в межах категорій "знання", "розуміння", "застосування" свідчить про засвоєння знань, умінь і навичок і вказує на середній рівень заняття.

Результати діяльності, що проявляються в межах категорій "знання", "розуміння", "застосування", "аналіз", "синтез", "оцінка", є показником високого рівня заняття і засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Оцінку результатів діяльності можна отримати, використовуючи спеціальні засоби: тести, опитувальники, творчі завдання. Технологічно сформульовані цілі, які самі по собі вже є еталоном, легко перекладаються в еталон-тест, що дає можливість не тільки педагогу, але і кожному студенту завжди чітко уявити, на якій сходинці пізнання він знаходиться. Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного, що дозволяє ефективніше засвоїти професійні знання, уміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей.

Органічним продовженням технологічної карти-схеми курсу є технологічна карта-схема заняття, що містить у собі систему завдань і схематичне викладення навчального матеріалу.

Для систематизації завдань також використовується таксономія: кожній категорії відповідають певні завдання, і, таким чином, будується рівнева класифікація завдань. Завдання категорій "знання", "розуміння", "застосування" - обов'язкові для виконання усіма студентами. Завдання категорій "аналіз", "синтез", "оцінка" - на вибір і бажання студентів. Основна вимога, що ставиться до завдань - стимулювати розумову діяльність студентів.

Навчальний матеріал подається за принципом блокового введення теоретичних знань, яка представлені у вигляді схем, що дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються.

Схеми мають як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуються питаннями, завданнями, що спонукає студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організовувати обговорення числених варіантів їхнього використання. Виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, але ніби з нових позицій, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Таким чином навчальний матеріал і система завдань організовані так, щоб студенти мали можливість вибору при підготовці до заняття і стимулювали їх до використання різноманітних засобів виконання завдань. Пропонуються також варіанти спільного завдання з полегшеною або підвищеною трудністю. Використовуючи такі завдання, можливо цілеспрямовано організовувати діяльність студентів, домогтися того, щоб процес формування знань, умінь і навичок протікав природним і незалежним шляхом.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не отримують прямих вказівок до засвоєння матеріалу, процес підготовки має бути також регульованим, керованим. У ході попереднього інструктажу викладач допомагає знайти, усвідомити і прийняти цілі майбутньої діяльності, вибрати програму діяльності, тобто сприяє створенню у студентів базової психолого-педагогічної підготовки для свідомого керування своїм розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи у ході підготовки до заняття. Допомогу у вигляді індивідуальних консультацій кожний студент одержує в міру необхідності під час підготовки. Для стимулювання дослідницької діяльності використовуються змагання, конкурси творчих робіт, заохочення.

Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного студента, що дозволяє удосконалити фахові знання, уміння і навички, виходячи з їхніх інтересів і спеціальних здібностей. У ході такої організації процесу навчання студенти засвоюють не тільки педагогічні знання, але і різноманітні форми, методи, засоби

індивідуалізації навчання на теоретичному і практичному рівнях.

6. Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів України та зарубіжжя

Методичні рекомендації щодо застосування розробленої педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів впроваджувалися у Житомирському державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Рівненському міжнародному університеті "РЕГІ" імені академіка Степана Дем'янчука, Коростишівському педагогічному училищі.

Антонова О.Є.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки*

Технологія формування базових педагогічних знань у майбутніх учителів

1. Концептуальні положення.

Процес формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки ґрунтується на теорії змістового узагальнення та на основних положеннях теорій розвивального і проблемного навчання, що передбачає розвиток теоретичного мислення студентів та оволодіння ними продуктивними моделями професійно-педагогічної діяльності. Основна ідея концепції ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів. Розвивальне навчання і розроблені на його основі моделі побудови педагогічного процесу сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвиваючого ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

2. Цільові орієнтації.

Засвоєння базових педагогічних знань, формування на цій основі відповідних педагогічних умінь;

залучення студентів до дослідницької діяльності шляхом використання у навчальному процесі дослідницьких методів.

3. Ключові поняття.

Базові знання з педагогіки, базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя, технологія формування базових знань з педагогіки.

Базовими знаннями майбутнього вчителя з *педагогіки* називаємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти України.

4. Особливості змісту (в чому полягає новизна даної технології).

Наукового обґрунтування дістала періодизація процесу становлення і розвитку наукової педагогічної думки, що знайшло своє відображення у створенні логіко-структурної схеми основних етапів процесу становлення основних компонентів науково-педагогічних знань.

Таблиця

Становлення та розвиток основних компонентів науково-педагогічних знань

Етапи становлення знань	Головні компоненти педагогічних знань, які набували розвитку у певні періоди	Основні педагогічні поняття
I етап – донауковий	Емпіричні факти, основні поняття	Виховання, навчання
II етап – концептуальний	Емпіричні факти, основні поняття, окремі теорії, ідеї, концепції, принципи, форми та методи навчання та виховання	Виховання, навчання, освіта, розвиток
III етап – системний	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції,	Виховання, освіта, навчання,

	закони, закономірності, принципи, форми та методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань	розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини
--	---	--

Подальшого розвитку набули конкретизація й уточнення змісту, обсягу, співвідношення основних компонентів базових знань з педагогіки; інтеграція у навчальному процесі методів і засобів навчання та методів науково-педагогічного дослідження, що суттєво підвищує загальний рівень теоретичної підготовки майбутнього вчителя.

На основі узагальнення результатів теоретичного вивчення головних аспектів досліджуваної проблеми нами розроблено модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Підґрунтям для цього стала експериментальна модель, яка успішно застосовується у європейському співтоваристві протягом тривалого проміжку часу. Провідною ідеєю цього методу є усвідомлення того факту, що нове можна оцінити, лише виробивши власні критерії і порівнюючи нові педагогічні явища з попереднім станом системи та її ідеальною моделлю. Експериментальна модель складається з трьох компонентів, а саме: 1) інформація (інформативні показники стану системи); 2) класифікація (система критеріїв оцінювання); 3) порівняння стану системи з попереднім станом та ідеальною моделлю. Відповідно до означеної моделі були розроблені етапи експериментальної роботи:

I етап - конструювання ідеальної моделі базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки).

II етап - визначення сучасного стану методологічної підготовки вчителя на основі розробленої ідеальної моделі (діагностичний експеримент).

III етап - введення у навчальний процес елементів іноваційної технології. Додатковий аналіз стану професійно-педагогічної підготовки вчителя через певний час за результатами випробувального експерименту.

IV етап - порівняння зрізів із використанням визначених критеріїв. Формування оцінного судження.

V етап - вибір варіантів побудови технології навчання студентів базових знань з педагогіки.

VI етап - рівневий аналіз результатів впровадження технології навчання.

На I етапі роботи, відповідно до експериментальної моделі, розроблена ідеальна модель базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя (аспект сформованості базових знань з педагогіки). Її побудова відображає загальну структуру педагогічної діяльності і містить чотири *блоки*, відповідно до визначених вище чинників.

Мотиваційний блок вміщує чинники, що спонукають учителів звертатися до системи соціальних та психолого-педагогічних знань в їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань та їх використання у педагогічній практиці.

Аксіологічний блок містить показники, що характеризують емоційно-ціннісне ставлення вчителів до педагогічної теорії загалом та до системи базових знань з педагогіки зокрема.

Змістово-поняттєвий блок містить показники, що характеризують головні компоненти базових знань з педагогіки, ступінь їх значущості та рівень сформованості знань з різних розділів педагогіки у самооцінці вчителів.

Операційно-діяльнісний блок охоплює показники, які характеризують рівень сформованості у вчителів комплексних умінь оперувати базовими знаннями з педагогіки. Виділено п'ять основних груп умінь (виходячи із загальної структури педагогічної діяльності): гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські.

Система базових знань з педагогіки успішно засвоюється студентами не в готовому вигляді, а формується у процесі активної самостійної розумової діяльності майбутнього педагога. В результаті відповідної роботи знання стають надбанням самого студента.

Нами виділено такі фази поетапного процесу формування базових знань з педагогіки у майбутніх вчителів:

I етап - початковий. На цьому етапі відбувається попереднє ознайомлення студентів з первинними педагогічними знаннями, зокрема, з основними категоріями педагогіки. Важливого значення при цьому набуває мотиваційний компонент діяльності: визначення місця загальнопедагогічних знань у структурі моделі спеціаліста даного профілю, тобто види знань, умінь та навичок й форми їх використання; вичленення типових педагогічних ситуацій та завдань діяльності вчителя - вихователя при їх розв'язанні.

Відповідно до основних положень теорії навчальної діяльності, базові педагогічні знання подаються майбутнім вчителям не в готовому вигляді, а шляхом:

1) аналізу, співставлення та порівняння змісту, сутності, структури даного компоненту знань, представленого різними вихідними джерелами;

2) виділення їх загальних зовнішніх ознак;

3) конструювання на цій основі попередніх особистісних визначень компонентів знань, які дозволяють вивчати їх властивості у "чистому вигляді".

На цьому етапі у студентів формуються елементарні уміння та навички аналізу, порівняння, співставлення, аналогії, виділення зовнішніх загальних ознак основних компонентів базових знань з педагогіки та їх узагальнення.

II етап - етап поглибленого вивчення педагогічних знань. На цьому етапі майбутніми вчителями вивчаються практично ті ж самі педагогічні знання, але на більш високому рівні проникнення в сутність явищ та процесів, які описуються кожним конкретним педагогічним поняттям. Основу для узагальнення та диференціації становлять тепер не тільки зовнішні характеристики, але й наступні операції:

1) виділення категорійних (суттєвих) ознак елементів педагогічних знань, зокрема, основних понять;

2) конструювання на цій основі їх наукового визначення;

3) визначення обсягу та змісту певного компоненту педагогічних знань;

4) побудова логіко-термінологічної моделі, яка встановлює генетичні взаємозв'язки досліджуваного компоненту з іншими поняттями науки.

Здійснення вказаних операцій відбувається після попереднього аналізу характеристик і являє собою момент їх синтезу, поєднання відібраної інформації в єдине ціле. Тільки такий синтез дозволить студенту впорядкувати відповідний зміст кожного компоненту базових знань з педагогіки і дати свідоме наукове його визначення.

III етап - етап застосування набутих знань у практичній педагогічній діяльності. Застосування майбутніми вчителями набутих педагогічних знань при розв'язанні задач і ситуацій сприяє оперативній перевірці повноти засвоєння інформації всіма студентами; дає відповіді на запитання: чи правильно вона узагальнена, диференційована та закріплена. У випадку виявлення недоліків в оволодінні базовими знаннями необхідною є робота по їх усуненню. Уміння застосовувати одержані педагогічні знання при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій і є перевіркою правильності оволодіння базовими поняттями, законами, принципами педагогічної науки.

З метою одержання більш повної інформації про динаміку оволодіння студентами базовими знаннями з педагогіки використовуються наступні критерії: аналітичність мислення, об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. На основі визначених показників описані наступні рівні сформованості у студентів базових знань з педагогіки: репродуктивний (відтворюючий), конструктивний та творчий.

Репродуктивний рівень сформованості базових знань з педагогіки передбачає відтворення знань та способів діяльності: студент розпізнає навчальну інформацію, може її описати, переказати, дати готове визначення, застосувати запропоновані викладачем відомі йому прийоми діяльності, виконати завдання за зразком. Студенти, які знаходяться на цьому рівні, надають перевагу репродуктивному відтворенню інформації:

- * мають утруднення або зовсім не виділяють категорійні ознаки основних компонентів базових знань з педагогіки;
- * не бачать зв'язків між основними педагогічними явищами та процесами;
- * аналізують явища ізольовано, не пов'язуючи їх одне з одним;

- * не можуть виділити основного протиріччя в педагогічній задачі;

- * мають утруднення при виборі способів розв'язання задач, розв'язують їх на побутовому рівні, без опори на психолого-педагогічні знання.

Конструктивний рівень характеризується умінням студентів перетворювати набуті знання. Майбутні вчителі повинні попередньо здійснити аналітико-синтетичну діяльність з метою розпізнавання навчального матеріалу, щоб потім застосувати до нього відомі способи діяльності. При цьому вони:

- * намагаються побачити і виділити окремі взаємозв'язки між основними педагогічними явищами та процесами;

- * прагнуть вирізнити суттєві ознаки основних педагогічних понять, принципів, законів, закономірностей, теорій, але вирізняють їх не повністю;

- * не завжди можуть інтерпретувати авторські позиції щодо визначення сутності педагогічних процесів;

- * більшість з них прагне виділити основне протиріччя в педагогічній задачі, але не завжди може це зробити;

- * при розв'язанні педагогічних задач вони відрізняються стереотипністю бачення проблеми і шляхів її розв'язання.

Творчий рівень передбачає оволодіння студентами новими способами та прийомами розумової діяльності. На цьому рівні процес оволодіння майбутніми вчителями базовими знаннями з педагогіки здійснюється на основі елементів самостійного пошуку, передбачення та прогнозування як результатів, так і способів діяльності. Для творчого рівня оволодіння базовими знаннями з педагогіки характерно:

- * цілісність і системність сформованих базових знань з педагогіки;

- * усвідомленість специфіки основних педагогічних понять, законів, закономірностей та інтерпретація авторської позиції при аналізі творів відомих педагогів;

- * всебічний аналіз зв'язків між основними педагогічними явищами, процесами, поняттями, законами, закономірностями, що їх описують;

- * взаємодопомога, співпраця між однокурсниками у прагненні пояснити свою позицію стосовно особистого розуміння проблеми;

- * уміле виділення суттєвих протиріч педагогічної задачі;
- * оригінальність у виборі способів розв'язання навчально-педагогічних завдань.

5. Особливості методики.

Відповідно до ідеальної моделі майбутнього спеціаліста нами було розроблено цілісну структуру технологічної побудови процесу формування у майбутніх вчителів базових знань з педагогіки.

Формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів на основі технологічного підходу передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи.

Цільовий компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних та оперативних цілей навчання студентів відповідно до розробленої моделі майбутнього спеціаліста; переведення навчальних цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає застосування чинників, які спонукали б студентів звертатися до системи базових знань з педагогіки в їхній практичній діяльності, а також питань, які дозволяють осмислити важливість для вчителя професійних знань та їх використання у педагогічній практиці, які б змінили ставлення студентів до педагогічної теорії загалом.

Змістовий компонент включає професійний та методичний аспекти. Професійний аспект характеризується структурою побудови курсу "Педагогіки", методичний - відображає реалізацію моделі підготовки вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін (відбір форм, методів, засобів поняттєвої підготовки майбутнього вчителя).

Технологічний компонент визначає та характеризує основні види діяльності як викладача, так і студента, спрямовані на більш ефективне досягнення розроблених цілей навчання майбутніх учителів базових знань з педагогіки.

Контрольно - оцінний компонент: контроль, оцінка рівня сформованості базових знань з педагогіки та пов'язаних з ними

умінь у студентів; відповідна корекція процесу засвоєння знань майбутніми вчителями.

Особливістю технології є застосування у навчальному процесі специфічних дослідницьких методів (зокрема, методу контент-аналізу, конструювання понять, логічних методів операцій з педагогічними поняттями), в основі яких закладено аналітико-синтетичну діяльність, що сприяє сприйманню, застосуванню, теоретичному узагальненню фактичного матеріалу. Окрім того, розроблено структуру навчальних методів, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних груп: 1) *мотиваційно-стимулюючі* – бесіди, інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ; проблемні питання; розв'язування педагогічних задач та кросвордів; творчі завдання тощо; 2) *теоретико-пізнавальні* - методи аналізу, синтезу; контент-аналізу основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; конструювання особистих визначень педагогічних понять; аналізу і узагальнення педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду; анотування та реферування педагогічних першоджерел тощо; 3) *практичні* – навчальні дискусії, ділові ігри, ведення педагогічних словників, різні види самостійної роботи (з книгою, у зошитах, з навчальною документацією) тощо; 4) *контрольно-регулюючі* - тестові завдання різного рівня складності; розв'язування педагогічних задач, пов'язаних з поняттєвим апаратом; виконання спеціальних методик тощо.

6. Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Матеріали технології можуть використовуватися як при підготовці майбутнього вчителя, так і у процесі підвищення кваліфікації вчителів закладами післядипломної педагогічної освіти.

Методичні рекомендації щодо застосування розробленої технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу «Педагогіка» впроваджувалися у навчальний процес Житомирського державного педагогічного університету імені

Івана Франка, Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Коростишівського педагогічного училища.

Ковальчук В.А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки*

Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів

Перед вчителем - носієм соціального досвіду - ставиться завдання забезпечення успіху соціалізації підростаючого покоління в сучасних умовах і сприяння саморозвитку дитини як суб'єкта діяльності і як особистості. Соціальні проблеми, що виникли як результат зміни суспільного (політичного, економічного, духовного) життя в нашій державі, знаходять своє відображення в педагогічних задачах, що виникають і відбиваються в поведінці, вчинках, діяльності, стосунках учнів. Виникають складні проблемні, конфліктні ситуації, що нерідко є причиною соціальної дезадаптації учнів, їх девіантної поведінки. Професійна підготовка вчителів повинна базуватися на проблемно-методологічному підході, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем. Це дає можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який виробляє разом з учнями різного роду рішення та конструктивні принципи, критерії їх оцінки.

Актуальність даної проблеми підтверджує цілий ряд досліджень, відображених у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, О.О.Бодальова, В.О.Болгаріної, Р.С.Гурової, В.Г.Лісовського, Т.М.Мальковської, В.М.Оржеховської та ін.

Традиційно-інформаційний підхід до проблеми професійного становлення педагога не розв'язує повною мірою завдання розвитку творчого потенціалу вчителя. За таких обставин вчитель знайомиться з готовими висновками, методичними вказівками, інструкціями; однак він не бере активної участі у

виробленні педагогічних рішень. Тому інформація, що набувається педагогом, не стає базою для розвитку категорійного апарату педагогічного мислення і не оцінюється з точки зору значущості для розв'язання соціально-педагогічних задач, що виникають у професійній діяльності.

Концептуальні ідеї. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі професійної підготовки майбутніх учителів підготовки ґрунтується на таких *концептуальних положеннях*:

- особистість розглядається як відкрита система, що постійно змінюється, а процес її формування здійснюється в єдності процесів соціалізації, виховання і розвитку;
- соціально-педагогічна професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання множини соціально-педагогічних задач за умови врахування всієї системи соціально-педагогічних чинників та забезпечення педагогічно доцільної організації відношень у взаємодії школяра з соціумом на принципах гуманізму та демократизму;
- технологія розв'язання соціально-педагогічних задач виступає свого роду власним педагогічним інструментарієм вчителя та засобом самопомоги у процесі вирішення різних за типом соціально-педагогічних ситуацій, конфліктів, утруднень педагогічної взаємодії.

Цільові орієнтири. Головні цілі процесу підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності спрямовані на формування професійних знань та умінь, цілісного уявлення про професійну діяльність, стимулювання їх самостійності, активності, творчості. Модель спеціаліста виступає як результат діяльності, представлений як система навчальних проблем, ситуацій, задач соціально-педагогічного змісту. Навчальний процес будувався на основі включення студентів у єдиний процес методологічного і технологічного дослідження системи простих і складних, загальних і особливих відношень соціально-педагогічних задач, які нескінченно й безперервно змінюються у своїй детермінації. Технологічний процес підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності, розв'язання множини соціально-педагогічних задач являє собою поєднання двох складових частин: діяльності

викладача та діяльності студента. У межах цільового компоненту завданнями діяльності викладача є:

- * створення позитивної мотиваційної установки у студентів на оволодіння технологією розв'язання соціально-педагогічних задач;
- * створення сприятливих умов для засвоєння теоретичних основ і методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач (дидактичного середовища);
- * організація навчального процесу, де б студент був у позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність соціально-педагогічного досвіду та його професійно-компетентного використання на практиці;
- * сприяння підвищенню рівня сформованості професійних умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

До завдань діяльності студентів включається:

- * оволодіння основами знань як передумова успішного засвоєння технології розв'язання соціально-педагогічних задач;
- * творчий підхід до виконання завдань, висока трудова активність, ініціатива, самостійність та добросовісність;
- * розвиток умінь соціальної взаємодії і спілкування.

Таблиця

Таксономія цілей та їх змістова інтерпретація

№	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей	Методи навчання

1.	Знання (репродуктивний рівень)	Назвати основні теорії, концепції розвитку соціально-педагогічних явищ; перерахувати головні соціально- педагогічні чинники. Дати визначення поняття “соціально-педагогічна задача”, назвати типи соціально-педагогічних задач і їх характеристику. Розказати про методичний інструментарій розв’язання соціально- педагогічних задач.	Індивідуальне та фронтальне опитування, тести, експрес-контроль.
2.	Розуміння (адаптивний рівень)	Показати взаємозумовленість впливу соціальних чинників на навчально- виховний процес, розкрити передумови виникнення соціально- педагогічних задач, їх типологію. Дати інтерпретацію залежності методів розв’язку соціально- педагогічних задач від рівня професіоналізму вчителя. Пояснити етапи розв’язку соціально- педагогічної задачі.	Індивідуальні завдання, робота в парах, бесіда, розв’язання орієнтаційних, аналітичних задач інваріантного характеру, тести, педагогічні вправи.

3.	Застосування (конструктивний рівень)	Продемонструвати на конкретному прикладі знання щодо застосування методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач. Навести приклади стереотипів суб'єкт-об'єктних відносин вчителя та учнів. Довести правильність застосування методу розв'язання у поданій соціально-педагогічній задачі.	Тестові завдання, педагогічні вправи, розв'язання соціально-педагогічних задач репродуктивного та конструктивного рівня (стандартні умови).
4.	Аналіз (творчий рівень)	Дати аналіз основних концепцій соціалізації особистості. Проаналізувати основні соціально-педагогічні проблеми, які виникають у навчально-виховному процесі сучасної школи. Пояснити специфіку розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів. Проаналізувати причини деструктивного розв'язання соціально-педагогічних задач. Розв'язати соціально-педагогічні задачі у нестандартних умовах.	Контент-аналіз, рецензування, педагогічні вправи, тести, розв'язування соціально-педагогічних задач творчого характеру, ділові ігри, педагогічні тренінги.

5.	Синтез (дослідницький рівень)	Зробити повідомлення про передовий досвід вчителів стосовно розв'язання складних соціально-педагогічних задач. Визначити основні соціально-педагогічні проблеми конкретного учнівського колективу і розробити напрями роботи з класом та батьками. Порівняти застосування різних методів розв'язання соціально-педагогічних задач відносно принципу гуманізму та демократизму.	Доповідь, реферативні форми роботи, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду, рольові ігри, диспути, розв'язок соціально-педагогічних задач творчого характеру із вибором гуманістично орієнтованих методів.
6.	Результат (оцінно- узагальнюючий рівень)	Оцінити соціально-педагогічну діяльність вчителів різного професійного рівня. Обговорити складені студентами моделі планів соціально-педагогічної роботи класного керівника і оцінити їх продуктивність. Зробити висновки стосовно розв'язку конкретної соціально-педагогічної задачі. Змоделювати соціально-педагогічні задачі різного типу і показати правильний розв'язок.	Експертна оцінка, ділова гра, диспут, мікровикладання, моделювання та розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів.

Ключові поняття:

Педагогічна задача - осмислення вчителем педагогічної ситуації, яка виникла, з метою перетворення її, та переведення на

новий рівень, який наближає до поставленої мети педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна задача - це подана у визначених умовах, детермінована соціальними чинниками мета професійної діяльності вчителя, яка передбачає різнобічне розкриття і збагачення особистісного потенціалу кожного учня в процесі його життєдіяльності.

Розв'язок соціально-педагогічної задачі - проектування орієнтаційної основи дій, створення найкращих умов для їх виконання і ефективне, творче виконання дії, із використанням системи методів, що дадуть очікуваний результат.

Методичні основи розв'язання соціально-педагогічної задачі – це сукупність засобів, умов, пов'язаних у системі логікою процесу досягнення очікуваного результату, тобто оптимального розв'язку задачі і стратегію отримання цього результату, що складає алгоритмічні евристичні елементи процесу розв'язання.

Особливості змісту. Змістовий блок вміщує три аспекти: соціальний, професійно-педагогічний, методичний.

Соціальний аспект включає: знання ідей, теорій, концепцій, законів та закономірностей розвитку соціально-педагогічних явищ; знання соціально-педагогічних чинників і фактів соціалізації особистості школяра; знання головних соціально-педагогічних проблем, що спричиняють виникнення конфліктів.

Професійно-педагогічний аспект включає: систему загальнопедагогічних знань і умінь; знання структури, головних функцій та особливостей соціально-педагогічної діяльності вчителя; розвинене професійне мислення; моральні емоційно-вольові якості.

Методичний аспект включає: знання структури, властивостей, типології, алгоритму та етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі; знання системи засобів, форм та методів розв'язання соціально-педагогічних задач.

Особливості методики. Відповідно до єдності змістової і процесуальної сторони навчання при проектуванні змістового компоненту ми не лише виділяли зміст сам по собі (в обов'язку вивчення курсу «Педагогіка»), але й спосіб передачі студентам і засвоєння ними змісту, через методичну систему комплексу

спеціально добраних навчальних завдань (соціально-педагогічні задачі різних типів, вправи, тести, ділові ігри тощо). Упродовж всього періоду навчання здійснювався контроль перетворення навчальної діяльності студентів у професійну.

Технологічний процес підготовки студентів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає розробку системи завдань, основу якої складає розроблена типологія соціально-педагогічних задач. Для ефективного застосування системи навчальних завдань необхідно дотримуватись наступних дидактичних умов:

- * структура кожного завдання (як і соціально-педагогічної задачі) є дещо складніша, ніж структура предметних знань і умінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвиваючу, виховну і навчальну функції;
- * завдання повинні бути взаємопов'язаними, соціально-педагогічні проблеми, що в них розв'язуються, поступово ускладнюються з урахуванням рівня знань та умінь студентів;
- * розв'язання завдань здійснюється на вербальному та невербальному рівнях.

Розробка системи навчальних соціально-педагогічних задач передбачає також врахування таких характеристик, як утруднення та ступінь складності, що теж виступає як дидактична умова застосування. За ступенем складності виділяються соціально-педагогічні задачі:

- * інваріантного характеру (вибір правильного розв'язку із запропонованих і обґрунтування свого вибору);
- * репродуктивного (психолого-педагогічний аналіз ситуації і висунення стандартних розв'язків);
- * творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному виховному процесі).

Основні дидактичні функції соціально-педагогічних навчальних задач:

- 1) формування методології і володіння соціально-педагогічними знаннями;
- 2) формування професійних педагогічних навичок та умінь як головна функція ;

3) формування професійно значущих психічних якостей особистості і, перш за все, розвиненого педагогічного мислення, який ми тлумачимо як сукупність таких властивостей, як критичність, самостійність, гнучкість, організованість, глибинність, ґрунтовність, оригінальність, технологічність тощо;

4) діагностична (психолого-педагогічний аналіз і сам розв'язок студентами соціально-педагогічних задач дає можливість отримати різнобічну інформацію стосовно рівня професійного розвитку студента).

Технологічно-процесуальний блок включає такі етапи: підготовчий, тренувальний і творчий.

Підготовчий етап передбачає оволодіння студентами головними теоретичними знаннями з курсу педагогіки. Завданнями підготовчого етапу є застосування студентами алгоритму розв'язку соціально-педагогічних задач, засвоєння теоретичних і операційних знань, що лежать в основі механізму розв'язання соціально-педагогічних задач. На цьому етапі здійснюється також розв'язання соціально-педагогічних задач найнижчого ступеня складності (інваріантного характеру), виконання педагогічних вправ, тестових завдань.

Тренувальний етап характеризується подальшим поглибленням теоретичних знань, розв'язанням студентами типових соціально-педагогічних задач підвищеного рівня складності (репродуктивного, прогностичного та конструктивного). Завдання цього етапу спрямовані на подолання у студентів стереотипів суб'єкт-об'єктних відносин вчителя та учнів, вчителя та батьків; розширення категорійного апарату педагогічного мислення студентів, сприяння його активному розвитку; організацію завдань для самостійної роботи, питома вага якої упродовж навчання постійно збільшується. Використовуються тестові завдання, педагогічні вправи, ділові ігри, соціально-педагогічні задачі різних ступенів складності.

Творчий етап вміщує розв'язання студентами соціально-педагогічних задач, які моделювали б професійний контекст діяльності вчителя. На цьому етапі студенти розв'язують соціально-педагогічні задачі найвищого ступеня складності - творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у

цілісному навчально-виховному процесі). Студенти також самостійно створюють соціально-педагогічні проблеми, комбінуючи різні варіанти їх розв'язання.

Головними засобами формування умінь у студентів розв'язувати соціально-педагогічні задачі є: соціально-педагогічні задачі різних типів, ділові ігри, педагогічні тренінги, тести тощо.

Для аналізу та обробки результатів розв'язання студентами соціально-педагогічних задач різних типів можна використовувати наступні методи статистичної обробки.

Перший з них - коефіцієнт активності (І.П.Підласий, М.С.Литвиненко). Він характеризує пізнавальну активність, ставлення студента до розв'язання соціально-педагогічної задачі. Коефіцієнт обчислюється за формулою:

$$KA = \frac{L}{N}, \text{ де } L - \text{кількість студентів, } N - \text{кількість студентів,}$$

що розв'язали правильно чи неправильно соціально-педагогічну задачу.

Якщо задача вимагає дати α незалежних розв'язків, то

$$KA = \frac{\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n}{\alpha n}, \text{ де } \alpha_i - \text{число розв'язків, які дав } i\text{-тий}$$

студент групи, що вивчається.

Другий параметр - ширина спектру відповідей (розв'язків), що характеризує кожний розв'язок задачі. Розподіл частот спектру розв'язків дозволяє встановити головні тенденції розв'язання студентами соціально-педагогічних задач, головні думки, судження, місце тих чи інших правильних і неправильних розв'язків у загальній їх сукупності. Якісний аналіз всієї сукупності розв'язків однієї й тієї ж соціально-педагогічної задачі дає можливість виділити групу однакових чи близьких за характером розв'язків. Якщо таких груп m , то рахуємо, що в сукупності маємо m різних розв'язків, а число m називаємо шириною спектру розв'язків.

Третій параметр - метод розподілу частот спектру розв'язків. Він також характеризує кожну з незалежних відповідей (розв'язків) окремо. Для побудови розподілу частот спектру

відповідей знаходимо відносні частоти кожного із розв'язків за формулою:

$$P_m = \frac{X_m}{N_m}, \text{ де } X_m - \text{кількість студентів, котрі дали відповідь,}$$

розв'язавши задачу під номером m . Дібравши до кожної відповіді частоту і розподіливши відповіді в новому порядку по мірі зменшення частот, отримаємо розподіл частот спектру відповідей (розв'язків).

Четвертий параметр - метод визначення коефіцієнту помилок. Він вказує на ступінь научуваності студентів, на відсутність необхідних знань і умінь для розв'язку конкретного типу соціально-педагогічної задачі, для даного контингенту студентів, ступеня утруднення.

$$KP = \frac{\sum_{j=1}^{j=N} \alpha_j}{\alpha \cdot N}.$$

Необхідно виокремити неправильні розв'язки із загальної сукупності $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_j + \dots + \alpha_n$ і розділити на загальне число очікуваних розв'язків, і отримаємо коефіцієнт помилок.

Коефіцієнти можна виражати в процентах.

6. Впровадження педагогічної технології підготовки студентів до розв'язання соціально-педагогічних задач в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Ізмаїльського державного педагогічного інституту, Житомирського обласного інституту післядипломної освіти, ЗОШ №№26, 28, 34, 14 м. Житомира. Всього дослідженням у 1995-2000 роки було охоплено 205 учителів, 726 студентів, 12 викладачів кафедри педагогіки названих навчальних закладів.

Левківський М.В.
доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки

Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів

1. Концептуальні положення.

Потреба у розробці і впровадженні нових технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи зумовлюється тими тенденціями, котрі віддзеркалюють наше сьогодення. Серед них все чіткіше простежується інтелектуальна насиченість праці, яка, за прогнозами фахівців, у III тисячолітті унеможливлуватиме недосконалу і погано підготовлену діяльність людей, що, у свою чергу, передбачатиме багатоваріантне вироблення інноваційних проєктів і програм. Важливою є тенденція інформаційної насиченості навчальних, наукових та виробничих процесів. У світовому наукознавстві автори з прогнозування передбачають, що подальші наукові відкриття з'являтимуться лише на перетині наукових знань в умовах інтеграції. Також передбачається, що на початку III тисячоліття у світі видаватиметься до 1 млн. щомісячних фахових часописів. Все це потребує кардинальної зміни й у підготовці майбутніх учителів з тим, щоб розвивати у них якості динамічності, мобільності, почуття нового та здатності до безперервної самоосвіти у формуванні їхньої професійної майстерності.

2. Цільові орієнтації.

Необхідність нових технологій зумовлюється також переорієнтацією сучасної дидактики з авторитарного на діяльнісний підхід для того, щоб навчальний процес забезпечував достатні умови для саморозвитку, самозбагачення суб'єктів пізнавальної діяльності. Ці орієнтири відбиті у сучасних дидактичних принципах природовідповідності, гуманізації, гуманітаризації, демократизації та культуровідповідності (останній передбачає оволодіння суб'єктами навчання науковими знаннями як складниками загальної культури). У цьому зв'язку академік АПН України О.Я. Савченко досить слушно зазначає, що "сучасна освіта вимагає особистісно-орієнтованої моделі

навчального процесу”. Природно, що таке навчання базується на засадах свободи, відповідальності, співпраці, самодіяльності, творчої індивідуальності.

3. Ключові поняття.

Інноваційна технологія., модульно-рейтингова система навчання, лекція-полілог, дистанційне навчання.

4. Особливості змісту.

Наукове обґрунтування дістали обґрунтування автором необхідності принципово нового розуміння діяльності майбутнього вчителя у зв'язку з відмовою автора від традиційного інформаційного забезпечення. У зв'язку з цим автором розроблена система індивідуальних, конкретних, зокрема і творчих завдань для студентів з урахуванням вартісної оцінки всіх 12 модулів (на прикладі навчально-наукового курсу «Історія педагогіки»). Також автором сформалізовано та узагальнено систему конкретних завдань для студентів дистанційної форми навчання. з використанням порівняно-зіставних видів аналізу („занурення” студентів у певну соціокультурну та історичну епоху, а також методів аналогій та „паралелей”.

5. Особливості методики.

До нових технологій відносять: модульне, комп'ютерне, лекція – полілог, контекстне навчання, інтерактивні навчальні методи та рейтингову систему оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів (учнів) та ін.

В основу модульного навчання покладено поділ змісту матеріалу навчальної дисципліни на логічно завершені частини – модулі. Модуль – це функціональний вузол, завершений блок інформації. Особливістю є те, що зміст навчання мусить проектуватися завершеними блоками, щоб отримати можливість конструювання цілісної системи навчання. За цих умов зміст вивчення окремої дисципліни

складається із взаємопов'язаних модулів. Зазначимо, що у західних моделях освіти модульне навчання є домінуючим в умовах вивчення інтегрованих курсів з подальшою тестовою системою оцінювання результатів пізнавальної діяльності.

Суттєво, що кожен модуль має чітку структуру, а також те, що елементи самого модуля можуть змінюватися, доповнюватися. Доповнюючи, конструюючи елементи різних модулів, можна

створювати нові. Досвід українських педагогів (А.М. Алексюк, А.М. Бойко та ін.) показує, що використання модульної системи навчання є можливим й у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Природно, що за цих умов принципово змінюється взаємодія педагога і студента: студент має змогу частково або повністю самостійно працювати згідно з програмою, котра передбачає: а) цільовий план дій; б) банк інформації; в) методичне керівництво з досягнення дидактичної мети. Складність тут виявляється у тому, що навчальний матеріал у вигляді завершених блоків та окремих модулів має забезпечувати можливість конструювання єдності й цілісності мети вивчення самої дисципліни та передбачати при цьому можливість інтеграції різних форм і видів навчання.

Важливим є й те, що в умовах модульного навчання змінюються функції педагога, які є інформаційними, консультативними, координуючими та контролюючими. Таким чином, у модульному навчанні педагогічні технології здійснюються не за темами окремого заняття, а за модулями. При цьому стрижневим є врахування індивідуальності особистості кожного студента. Суттєвим є й те, що у структуруванні модулів викладач, конструюючи курс, враховує обов'язкові для вивчення теми та теми додаткової частини програми, з яких добирається матеріал для розгляду з урахуванням рівня підготовки студентів та їхніх інтересів.

Загалом перевагами даного навчання є більш чіткий розвиток позитивної мотивації, змога структурування та усвідомлення зв'язків між досліджуваними явищами, пояснення зв'язків, та їх аналіз, вироблення технології процесу та шляхів регулювання, відтворення теорії явища та шляхів застосування; здатність до прогнозування певних явищ. У такий спосіб студенти долучаються не лише до процесу пізнання, а й до навчально-наукової діяльності, що дозволяє активізувати їх оволодіння конкретним предметом. За таких умов модульне навчання стає індивідуалізованим оволодінням матеріалу за модулями з метою засвоєння теорії й технології, управління цим процесом з прогнозуванням розвитку самих студентів. З початку 70-х рр. у західних моделях освіти інтенсивно використовується комп'ютерне навчання.

За американським професором Норманом, комп'ютерне навчання передбачає: загальне знання ЕОМ, уміння прогнозування, розроблення програм і методів оволодіння ними. За такого підходу реалізованими можуть бути наступні програми: засвоєння нових понять і знань (досить є близьким до програмованого навчання, оскільки комп'ютер використовується лише як засіб навчання, що не передбачає розгорнутого діалогу); реалізацію проблемного навчання (генерують навчальні впливи, вказують алгоритм розв'язку проблемних ситуацій: навчальних текстів, питань, задач, підказки, що дозволяє вдосконалювати стратегію навчання); формування вмінь і навичок (використовуються після засвоєння певного теоретичного матеріалу і мають усталений алгоритм); моделювання й аналіз конкретних наукових (технологічних) ситуацій (особливо є доречними при вивченні педагогічних дисциплін, оскільки дозволяють коректувати майбутні професійні вміння вчителів у конкретних навчально-виховних ситуаціях). Очевидно у процесі підготовки майбутніх учителів такими могли б бути програми формування їхніх професійних умінь, а також програми, за якими навчальний процес базувався б на засадах ролівої гри (цікавим у цьому аспекті є знайомство з досвідом аналогічної підготовки у світовому співтоваристві за матеріалами мережі Internet).

Під лекцією –полілог ми розуміємо таку діяльність викладачів „у парі”, за якою один із лекторів протягом всієї лекції намагається опонувати лекторові. Природно, що такі репліки „Опонент” може „вставляти” протягом лекції не більше 5 разів і не більше 10 хвилин.

Наш лонгитюдний експеримент з доцентом Антоною О.Є. засвідчує про підвищений інтерес студентів до самого наукового курсу та змісту конкретної теми.

Цей же експеримент підтверджує, що лекція-полілог має читатися протягом 1-2 разів при вивченні самого курсу.

Зазначимо, що рейтингова система оцінки знань студентів базується на таких основних засадах: 1. Навчальний рейтинг студента визначається з усіх опанованих ним дисциплін і видів робіт, які передбачені навчальним планом. 2. Для зручності підрахунків усі навчальні дисципліни й види робіт, з яких у семестрі передбачена підсумкова форма контролю (екзамен),

оцінюються в 100 балів за семестр. Це максимальна сума балів за всі види навчальних та індивідуальних занять, самостійної роботи, практик та контрольних заходів з даної дисципліни чи виду робіт.

3. Оцінка в 100 балів складається з двох основних оціночних блоків I розподіляється в певних пропорціях між собою: I блок - бали за активну участь у заняттях і за самостійну роботу (вивчення й конспектування першоджерел, освоєння тем і розділів, курсових і контрольних робіт та ін.) протягом семестру; II блок - бали за контрольні підсумкові зрізи (екзамен).

4 Пропорції і максимум оціночних балів за кожний з обов'язкових видів робіт з окремої дисципліни встановлюють кафедри і через викладача доводять до студентів на початку семестру. При цьому частка екзамену у визначенні рейтингу складає 40 %. Студент, який набрав в сумі 61 бал, оцінюється в цілому на "задовільно". Оцінка "задовільно" ставиться також, якщо студент набрав в сумі від 61 до 74 балів, "добре" - 75-90 балів, "відмінно" - 91-100 балів.

5. З "Історії педагогіки" викладачі кафедри можуть встановлювати суму балів за результати поточного та проміжного контролю протягом семестру, що дає право автоматичного отримання екзаменаційної - оцінки без складання екзамену.

6. Індивідуальний рейтинг студента з "Історії педагогіки" встановлюється за результатами поточного, проміжного та підсумкового контролю і виражається в балах.

7. Викладачі кафедри можуть встановлювати заохочувальні бали за активну участь в обговоренні матеріалу, творче виконання завдань, за додаткову індивідуальну роботу, яка сприяє поглибленому вивченню курсу (публікації, виступи на наукових конференціях, участь в олімпіадах тощо), а також вилучати певну кількість балів за пропуски навчальних занять, несвоєчасне виконання завдань і таке інше. Але при додатковому нарахуванні балів їхня загальна сума не повинна перевищувати 80 балів.

8. Загальний навчальний рейтинг студента визначається за семестр комісією деканату в складі декана (заступника) та представника кафедри педагогіки як зважений показник його рейтингу з "Історії педагогіки" у зв'язку з екзаменом (на стаціонарних відділеннях за 5-6 семестр; а на заочному - у 7-8 семестрах). Рейтинг з "Історії педагогіки" враховується деканатами і представниками кафедри педагогіки при визначенні загального зваженого рейтингу студента. Зважений загальний рейтинг студента за семестр (Р)

визначається формулою: $P = (K^1P^1 + \dots + K^N P^N) / N$, де P^1, \dots, P^N означають кількість залікових балів з дисциплін, опанованих студентом за семестр, n — кількість навчальних дисциплін, K_p - коефіцієнт зваженості. $k = 1$, якщо на навчальну дисципліну відведено 100 годин. Оскільки на вивчення курсу "Історію педагогіки" відведено 48 годин, то $k^* = 48/100$.

Новим напрямком підготовки майбутніх учителів є контекстне навчання, сутність якого полягає в інтеграції освіти, науки й виробництва. За Кондратьєвою А.Л., існує п'ять основних суперечностей між тим, що і як вивчав студент у вузі, і тим, чим він буде займатися в освітньо-виховних інституціях: 1) між абстрактним предметом майбутньої професійної діяльності й реальним предметом професійної діяльності спеціаліста; 2) між диференціацією досвіду, знань у навчальних дисциплінах і системним використанням у подальшій трудовій діяльності; 3) між опорою на традиційні засоби навчання і залучення до професійної діяльності всіх сутнісних сил особистості спеціаліста; 4) між індивідуальним характером навчальної діяльності студента та колективним характером професійної діяльності, яка передбачає обмін досвідом з колегами, взаємодію та спілкування з ними та учнями загальноосвітніх закладів; 5) між пасивною позицією студента в традиційному навчанні (епізодичне виконання завдань, періодичні відповіді на запитання викладача та ін.) та принциповою, активною та ініціативною позицією спеціаліста у навчально-виховній діяльності школи. У традиційному розумінні навчальна й професійна діяльність - це принципово різні реальності, оскільки при переході від навчання до праці справа не зводиться до простого застосування знань на практиці. Якщо у пізнавальній діяльності знання є її предметом, тобто тим, на що спрямована активність студента, то в професійній діяльності ці знання, вміння мають перетворюватися на засіб вирішення принципово інших задач. Процес такого перетворення є надто важливим і складним для молодого спеціаліста. Саме необхідність полегшити цей перехід і зумовила вимоги інтеграції вузівського навчання і процесу цілісної вчительської діяльності, що в свою чергу забезпечує умови для розвитку в студентів пізнавальних і професійних інтересів. Для розв'язання окреслених вище протиріч виникає нагальна потреба у структуруванні змісту освіти у

педагогічних навчальних закладах за чітко усталеним алгоритмом. За концепцією контекстного навчання А.О. Вербицького [4], виділяються три блоки підготовки майбутнього вчителя: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. Форми навчальної діяльності відтворюють в основному академічні процедури (лекції, семінари, практичні заняття). Проте за умови їх проблемної побудови, простежується контекст майбутньої педагогічної діяльності: моделюються дії вчених-педагогів, інших напрямків науки, аби репродуктивно простежити динаміку розвитку наукових та педагогічних знань, загалом складнощі тут виникають на етапі читання лекційного курсу, оскільки інтерес до вивчення дисциплін у студентів ще незначний і подальший його розвиток зумовлюється не лише ерудицією викладача, а й здатністю до реалізації проблемності, мімікою, виразністю, цілісністю викладу і т.ін. Сутністю квазіпрофесійної діяльності є відтворення в аудиторних умовах майбутньої праці вчителя (моделюється соціальний та предметний зміст цієї діяльності). Саме у процесі вивчення педагогічних дисциплін виявляється можливість за допомогою навчальних, імітаційних, ділових ігор відтворювати контекст майбутньої професійної діяльності (моделювати епізоди уроків, взаємини вчителя й учня, вирішення складних конфліктних ситуацій та різні прийоми корекції майбутньої взаємодії з вихованцями). Важливо, що це потребує оволодіння активними педагогічними технологіями насамперед викладача, оскільки його роль у навчанні студентів кардинально змінюється.

Навчально-професійна діяльність студентів реалізується в системі їх науково-дослідницької роботи, навчальних та навчально-виробничих практик, а також при виконанні курсових і дипломних робіт. Так, при проходженні педагогічної практики студенти мають змогу безпосереднього використання набутого (хоч і незначного) досвіду, а тому тут контекст ніби зливається із самою їх професійною діяльністю. Крім того, педагогічна практика дозволяє у подальшому вносити корективи щодо завершення вивчення педагогічних дисциплін (педагогічних технологій) студентами. Навчально-наукова діяльність студентів також за цих умов спрямовується на виявлення елементів майбутньої діяльності вчителя, оскільки у дослідництві

передбачається поєднання різноманітних аналізів, кількісного вимірювання розвитку соціальних якостей вихованців з проектуванням прогресивних технологій оптимізації загального, фізичного та соціального зростання особистості школяра. Як підтверджує досвід, найздібніші випускники-дипломники вирішують педагогічні проблеми в межах окресленого алгоритму, вони здатні моделювати ситуації, які достатньо відтворюють реальні прогресивні взаємини між особистісною взаємодією вчителя й учня.

Отже, суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів (мовою навчальних дисциплін) предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) стають (ніби «проглядаються») контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Доречно відзначити, що вирішальною умовою реалізації контекстного навчання у професійно- педагогічній підготовці майбутніх учителів є оволодіння ними інтерактивними методами. Сутність останніх полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості. Саме завдяки таким студент (учень) отримує змогу цілісно виявити власну активність у навчанні, тому, що цими методами передусім оволодівають самі студенти. До інтерактивних методів варто віднести: різноманітні ігри (навчальні, навчально-ділові, імітаційні, рольові,), дискусії, психодрами, психомалюнки, синектики, маєвтики, сугестопедії, брейн-рингу, «КВК»; моделювання технологічних (педагогічних) ситуацій та «інтелектуального (у сучасній російській дидактиці вищої школи - метод «мізкового штурму») штурму». Використання останнього, як засвідчує досвід, є можливим на завершальному етапі оволодіння 1 студентами навчально-виховними технологіями (VII семестр). Також важливо, що, попередньо знаючи тему заняття, студенти мають завчасно підготувати відповідні матеріали до занять. Отже, сутність цього методу виявляється в нестандартному (оригінальному) вирішенні майбутніми вчителями педагогічної мікропроблеми як на рівні

теорії, так і на рівні реальної (наближеної до реальної) практики. Також однією з умов оптимізації контекстного навчання є оволодіння студентами вміннями проведення нестандартних уроків, розв'язування педагогічних задач, моделювання навчально-виховних ситуацій тощо.

Природно, що одним із шляхів поліпшення якості навчання, ефективного управління підготовкою фахівців у вищій школі є підвищення контролю за навчально-пізнавальною самостійною діяльністю студентів. Відомо, що у попередні десятиліття результати навчального пізнання студентів та учнів ЗОШ оцінювалися за 5-бальною шкалою. Проте такий підхід був дещо спрощеним. Тому вже на початку 80-х років П.І.Сікорським запропонована 6-бальна шкала оцінки, а В.Ф.Шаталовим - 10-бальна. В останні роки, слідуючи за західними моделями оцінювання, в Україні все відчутніше стає тенденція до рейтингової системи оцінювання пізнавальної діяльності учнів шкіл та студентів. У педагогіці вищої школи, зокрема, досвід такого напрацювання здійснено стосовно контролю рівня та якості підготовки майбутніх учителів (А.М.Алексюк, А.М.Бойко, М.Д.Касьяненко та ін.). Спроби визначити рейтинг учня (студента) в навчальній групі є можливим і за умови збереження існуючої п'ятибальної системи. Для цього після закінчення семестру (чверті) викладач визначає рейтинг за формулою:

????????????????????????????????

групі. Звичайно, за такого підходу кількісні показники, на наше переконання, будуть не повною мірою об'єктивними, оскільки існує надто велика їх щільність («5», «4», «3», «2»). Очевидно, надійність такого оцінювання зросла б, якби попередньо група викладачів конкретної кафедри здійснила б експертизу й структурування кількісного оцінювання загального змісту та всієї системи завдань для студентів з конкретної дисципліни за семестр (навчальний рік). Тим самим за десятибальною шкалою попередньо визначається кількісна «вартість» кожного явища, положення, поняття, закону. Подальша технологія оцінювання могла б здійснюватися за вищезазначеною формулою. Слідуючи за М.Д.Касьяненком, вартісну оцінку видів завдань можна було б здійснювати в межах наступної структурно-логічної схеми: проста відповідь - 5; розв'язування задач - 10;

складання опорних схем, конспектів - 15; написання реферату, самостійне виконання практичної роботи - 30; написання творчої роботи - 50; активна участь студента на заняттях - 10; виконання простих вправ - 3; підготовка тез - 10 і т.п.

Досвід кафедри педагогіки засвідчує, що засобами активізації пізнавальної діяльності студентів стають не лише вищезапропоновані різновиди оцінювання, а й тести успішності. Останні передбачають використання системи спеціально дібраних завдань, що дозволяє за допомогою певної шкали нормативів якісно виміряти рівень засвоєння курсу, зокрема історії педагогіки. Перевагою тестування є те, що воно ґрунтується на багатобальному кількісному і якісному вимірюванні знань, наприклад, у нашому досвіді з історії педагогіки. Ми використовували тестові завдання двох типів. До першого варто віднести завдання з конструйованою відповіддю. Позитивним наслідком їх використання є те, що порівняно за короткий термін можна легко визначити рівень засвоєння юнаками й дівчатами значної кількості фактологічних знань. При цьому потрібно враховувати те, що студентам пропонується вибір правильної відповіді, як правило, з п'яти варіантів, що унеможливорює відгадування. Все ж тестові завдання зазначеного типу не передбачають творчого підходу до розв'язання історико-педагогічних завдань. Тому вони доповнюються (у нашому посібнику) завданнями з вільноконструйованою відповіддю (завдання на доповнення чи завершення певного положення, завдання на моделювання певних технологій майбутньої діяльності за аналогією до історичної ретроспективи). Перевагою цього типу тестових завдань є те, що вони вимагають розгорнутих суджень, роздумів, аргументації, особистісних оцінок. Тим самим студент, наприклад, з курсу історії педагогіки має змогу самостійно оцінити рівень знання тієї чи іншої теми. Як свідчить досвід, обидві групи завдань та результати відповіді на них можуть поєднуватися зі звичайною системою оцінювання.

Загалом аналіз та досвід реалізації нових навчальних технологій засвідчує, що всі вони не є самоціллю, проте дозволяють кардинально змінити навчальну й соціальну мотивацію студентів, розвивати їхню пізнавальну активність,

самостійність та здатність до творчості, що, у свою чергу, є важливою умовою формування їхньої професійної спрямованості.

5.. Впровадження або. можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Матеріали технології можуть використовуватися як при підготовці майбутнього вчителя, так і у процесі підвищення кваліфікації вчителів закладами післядипломної педагогічної освіти.

Методичні рекомендації щодо застосування розробленої технології формування у майбутніх учителів компетентності впроваджуються у навчальний процес з курсу „Історія педагогіки” у Житомирському державному університеті, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди; Міжнародному університеті „РЕГ” імені академіка Степана Дем’янчука, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини та Коростишівському педагогічному коледжі.

Тернопільська В.І.

кандидат педагогічних наук

кафедра педагогіки

Нові технології підготовки вчителів до формування соціально-правової відповідальності старшокласників

1.Концептуальні положення.

Сучасний етап розвитку суспільства означений створенням національної школи України XXI століття, яка б плекала творчу особистість, створювала умови для її повноцінного всебічного розвитку. На цій основі й повинна формуватись нова педагогіка-педагогіка вільної відповідальної людини. Адже від молодих людей вимагається осмислено діяти в ситуаціях життєвого вибору, грамотно ставити і досягати власної мети, діяти продуктивно в освітніх, професійних сферах. А розв’язати дану проблему можна лише при оновленні навчально-виховного процесу ,зокрема, при запровадженні системи новітніх виховних технологій.

Методологічною основою концепції виховної технології за цих умов виступає теорія виховального навчання, ідея єдності і взаємозв'язку національного й полікультурного у вихованні.

2.Цільові орієнтації.

Вибір оптимальної виховної технології відкриває можливості для розвитку природних здібностей учнів, сприяє виробленню своєї позиції в житті, світогляду, ставлення до себе та інших. Ці технології покликані допомогати вихованцеві проектувати свою життєву програму, зокрема, як планувати, організовувати діяльність задля досягнення мети життя, як здійснювати відповідальний життєвий вибір, самооцінку, самоаналіз.

3.Ключові поняття.

Соціально-правова відповідальність, професійна підготовка вчителя, нові виховні технології старшокласників.

4.Особливості змісту.

Для формування соціально-правової відповідальності особистості нами розроблена програма, яка складена з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей старшокласників, відповідно до їх цільових установок. У ній подано основний об'єм знань про моральні основи відповідальної поведінки, якості і уміння якими повинні володіти вихованці для повноцінної реалізації себе в школі, сім'ї суспільстві (суттєвою складовою програми був факультатив “Соціально-правова відповідальність особистості: психолого-педагогічний аспект”). При цьому ми спиралися на концепції Я.Виготського, Т.Костюка, І.Беха про структурні компоненти, параметри і виміри зростаючої особистості. Вивчення учнями вищезазначеного факультативного курсу реалізується шляхом використання таких методів як дискусії, рольові ігри, транскантний аналіз, тестування, тренінги для кращого самопізнання молодих людей.

5.Особливості методики.

Створюючи програму курсу, ми враховували, що якість будь-якої програми залежить, перш за все, від того на основі яких принципів вона складена, наскільки точно і глибоко ці принципи дають можливість відобразити суть педагогічного процесу, які її цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування і взаємини суб'єктів, матеріальна база тощо.

Програма також базується на принципах варіативності, поступовості, системності, логічної послідовності подання матеріалу. Вихідним для неї є принцип гуманізму. Програма ставить за мету систематизувати і розширити у старшокласників засвоєні в попередні роки навчання правила відповідальної поведінки, поглибити розуміння морального змісту, етичних норм даної якості, закріпити та розвинути у них нові уміння та навички, сформувати ціннісне ставлення до людини.

Мета курсу полягає і в тому, щоб показати молодій людині, що відповідальна поведінка - це галузь самовираження, самоствердження, сфера особистісної реалізації. Тому програма передбачає розширення та поглиблення мотиваційно-емоційної і когнітивної сфер розвитку особистості старшокласників на основі розвиваючих вправ, тренінгів, імітаційних, сюжетно-рольових ігор тощо.

При вивченні факультативного курсу “Соціально-правова відповідальність особистості : психолого-педагогічний аспект” у старшокласників задовольняється потреба в осмисленні власної природи, розкритті своїх реальних, ще не знаних можливостей, розвитку вміння давати вірну самооцінку, озброєння вихованців системою сучасних психологічних знань про розвиток особистості, форми та механізми самовдосконалення, в орієнтації юнаків і дівчат на правильний вибір свого місця у системі суспільної діяльності людей, спрямуванні на пошук шляху самотворення.

Даний курс реалізується за принципами: ”Від самоаналізу через самовиховання і самовдосконалення - до самореалізації”, “Я себе знаю, самовиховую, самовдосконалюю”, ”Я себе вдосконалюю, реалізую, шукаю своє місце в житті”.

На заняттях старшокласники складають індивідуальні програми соціально-особистісного зростання, які допомагають їм усвідомити власні можливості, особливості характеру, визначити напрямок саморозвитку і самовдосконалення на шляху до соціально відповідального та соціально компетентного зростання.

За дослідженнями І.Дубровіної, смисл спілкування для юнаків і дівчат - знайти друзів, розуміння, можливість пізнати себе. В їх спілкуванні переважають теми людських стосунків, світові проблеми, питання майбутнього, інтимні питання.

Психологами (І.Бех, Л.Вигівська) доведено, що емпатійні переживання успішно формуються з ранніх шкільних років. Проте, наш досвід засвідчує, що такі достатньо розвиваються, за сприятливих умов й у старшокласників. У цьому зв'язку серед технологій доречними є використання психомалюнку, психодрами, психотренінгу. Саме в ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, юнаки і дівчата роблять спробу "поставити себе на місце іншого". Тим самим вони ніби трансцендують за В. Франклом, тобто, мають змогу "подивитися на себе очима іншого". Це спричиняє до виникнення позитивних психічних змін, зокрема, до утвердження мотиву взаємодопомоги.

Суттєвим у цьому зв'язку є соціально-психологічний тренінг, мета якого - самопізнання та самодослідження (аналіз, зворотній зв'язок, рефлексія). Це у свою чергу, дозволяє реалізувати потреби учнів у активній діяльності, спілкуванні і, спираючись на позитивне в собі, досягти стану внутрішньої рівноваги, збагатитись спеціальними уміннями і навичками, необхідними для успішного процесу спілкування і самокорекції як визначальних умов соціалізації особистості. Також, приділяється увага формуванню особистісних якостей старшокласників, їх почуттів, умінню аналізувати свій досвід, розвитку умінь досягати компромісу у складній ситуації.

При цьому ми виходили із положення В.Сухомлинського про те, що молодість є найбільш сприятливим періодом для опанування людинознавчими знаннями. "Дивно і незрозуміло, - писав він, - чому в час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину, зокрема, про те специфічне, що підносить людину над світом живого: про людську психіку, мислення і свідомість, про емоційну, естетичну, волюву і творчу сфери духовного життя. Той факт, що людина, по суті, нічого не знає про себе, часто буває джерелом великого лиха, за яке суспільству доводиться дорого розплачуватися"[1,283].

Враховуючи ці положення вченого, ми намагалися так спрямовувати програму психолого-педагогічного тренінгу, щоб молоді люди почували себе комфортно і змогли ствердитися у подальшому житті. Тренінгові заняття були моделями різноманітних життєвих ситуацій. Ми пропонували вихованцям розіграти різні життєві колізії: конфліктні ситуації, ситуації

знайомства, боротьбу думок, ставили їх перед необхідністю морального вибору. Тренінг проводився за принципом “тут” і “тепер” з метою перетворити групу у своєрідне дзеркало, в якому кожен міг би побачити себе під час своїх проявів.

Вихідними для занять були такі установки: діалогізація взаємодії на основі поваги до думки іншого, персоніфікація висловлювань, акцентування мови почуттів, довірливого спілкування, конфіденційність, самодіагностика. Ключовим методом тренінгу, був метод вправ. Саме вправи, як показують результати нашої роботи, у повноцінному, міжіндивідуальному спілкуванні дозволяють старшокласникам відпрацювати і набуті необхідних навичок та вмій культурної, соціально відповідальної поведінки.

Ми виділяємо два етапи розвитку групового процесу: діагностичний і корекційний. Діагностичний етап був спрямований на самопізнання учнів. Кожний учасник спонукався до рефлексії, до того, щоб вивчити свої психологічні особливості, оцінити їх, порівнюючи з відповідними рисами своїх партнерів, визначити або уточнити своє ставлення до них. Все це забезпечувалось застосуванням спеціально розроблених нами тренінгових ігор, у ході яких їх учасники діставали від своїх партнерів інформацію „зворотнього зв'язку”, причому інтенсивнішу, концентрованішу ніж у звичайному житті.

На корекційному етапі групова робота була спрямована на виправлення недоліків, виявлених на діагностичному етапі. Корекційний ефект досягався в результаті одержання і осмислення особистістю нових знань як про себе, так і про інших членів групи, а також внаслідок виконання членами групи спеціально розроблених вправ, участі в тренінгових іграх.

Обидва завдання тренінгового процесу - діагностичне і корекційне - розв'язувалося шляхом організації діяльності групи за певними правилами, які ґрунтувалися на принципах взаєморозуміння, надання допомоги один одному, емоційної підтримки, створення клімату довіри. В результаті перед кожним відкривалася можливість “заробляти” собі репутацію в середовищі ровесників, ніби заново. Але “заробляти” не розігруванням чужої ролі, а на основі глибокої, щирої самокритичності. Після кожної гри проводиться обговорення. Учасники діляться враженнями про

те, як вони почуваються в своїй ролі, мотивуючи виявлені у процесі гри вчинки. Це дає змогу розвивати психологічну спостережливість, вчитися пояснювати поведінку інших людей, дивитися на міжособистісну ситуацію очима партнера. Необхідність увійти в стан іншого сприяє формуванню у них емпатії - здатності й уміння розуміти інших людей, уявно входити в їх становище і психічний стан, що є важливим фактором ціннісного ставлення до людини. Тренінг закінчується тим, що учні дякують один одному за доброзичливість, щирість, увагу, співчуття, що виробляє у них звичку бути ввічливим у повсякденному житті.

Цікавою з точки зору змістовної морально-перетворювальної діяльності юнаків і дівчат є транскантний аналіз. Згідно з ним, кожна людина володіє трьома станами. Я стан "Дитина" - це різноманітні дитячі переживання, бажання, захоплення тощо. Стан "Батько" - внутрішні надбання як результат батьківського навчання, настанов, вимог. Стан "Дорослий" ототожнюється із самостійними рішеннями суб'єкта з об'єктами оцінки реальності і моральним вибором.

Сила стану "Дорослий" проявляється переважно у стримуванні непродуманих реакцій станів "Батька" і "Дитини", що дозволяє виграти час для прийняття більш продуктивних рішень. Чим більше вихованцеві відомо про зміст "Батька" і "Дитини", тим легше йому відокремити їх від "Дорослого", „розкласти все на полиці". Якраз це і потрібно для розвитку у вихованця стану "Дорослий". За відповідної педагогічної роботи всі ці три "Я стани" мають бути усвідомлені вихованцем. До стану "Дорослого" дитина може наблизитись" вслуховуючись" у самого себе. У складній ситуації людина може відчувати миттєві полегшення, просто задавшись питанням: "Хто в мені зараз говорить?" [2,121]

Використання соціодрами у виховній роботі, також сприяє розвитку соціально-правової відповідальності у юнаків і дівчат. Суперечливі суспільні обставини ставлять молодих людей у постійні ситуації вибору, від яких залежить їх подальше життя. Тому важливо розвивати у юнацтва здатність обдумувати конкретні події і своє "Я" в контексті цих подій: зв'язок,

залежність, інтерес, вплив, а також здатність передбачати результати свого вибору.

Звичайно, велике значення має те, в яких умовах розвивається особистість, адже відомо, що самоактуалізуватися, позитивно сприймати себе старшокласник може лише в атмосфері довіри, доброзичливості, поваги, надання самостійності, права вибору, уваги до його інтересів, потреб, прийняття його індивідуальних особливостей.

Загалом, досвід реалізації виховних технологій засвідчує, що вони дозволяють змінити навчальну й соціальну мотивацію старшокласників, зрозуміти складний і суперечливий характер свого внутрішнього та зовнішнього життя, конструктивно розв'язувати проблеми адекватним для свого “Я” способом, краще будувати стосунки з іншими, стати справжнім суб'єктом своєї життєтворчості.

6. Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Матеріали технології можуть використовуватись при підготовці студентів до формування соціально-правової відповідальності учнів, а також вчителями, практичними психологами шкіл.

Методичні рекомендації щодо розробленої технології формування у старшокласників соціально-правової відповідальності впроваджуються у навчально-виховний процес Житомирського державного університету, Житомирського обласного педагогічного ліцею, гуманітарної гімназії №23, Українського гуманітарного коледжу ім.В.Сухомлинського (м.Київ), Рівненської ЗОШ №3. Факультатив “Соціально-правова відповідальність: психолого-педагогічний аспект” дозволяє учням старшого шкільного віку оволодіти досвідом самоаналізу, самовдосконалення, опанувати вміннями взаємодії з однолітками, старшими, що сприяє розвитку відповідальності.

Використана література:

1. Сухомлинський В.О Народження громадянина // Вибр.твори в 5-ти томах. - К., 1976. - Т.3. - С.584.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. - К., 1998. - 340с.

Вітвицька С.С.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки*

Технологія підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти

1. Концептуальні положення.

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоцикличового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямком підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище з залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

Модуль нами розглядається не як зміст освіти, а як мікрівідображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти, що містить цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий компоненти та діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів вищої школи (європейський, національний, регіональний підхід).

Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України. Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

2. Цільові орієнтації.

Основу технології педагогічної підготовки магістрів складає уявлення про таксономію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання у ВНЗ та закладах нового типу, перехід від державного стандарту до врахування індивідуальних можливостей магістрів. Розробка технології реалізує процес ціле утворення на трьох рівнях: стратегічному, тактичному, оперативному.

Таблиця

Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері

№ п/п	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей
1.	Знання (репродуктивний рівень)	<p><i>Знають:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - історичні та соціальні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні; - теоретичні і концептуальні основи педагогічної освіти; - інноваційні технології у ВНЗ; - специфіку організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу. <p><i>Формулюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - визначення понять „вища освіта”, „педагогічна освіта”, „педагогіка вищої школи”, „педагогічна система”, „дидактика вищої школи”, „педагогічна технологія”, „науково-

		<p>дослідницька діяльність”.</p> <p><i>Класифікують:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - моделі освіти; - підходи до організації виховного процесу у ВНЗ; - методи навчання; - форми навчання і виховання у ВНЗ. <p><i>Визначають:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - етапи становлення вищої педагогічної освіти в Україні; - етапи розумової діяльності студентів.
2.	Розуміння (репродуктивний рівень)	<p><i>Розкривають:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - передумови виникнення і становлення вищої педагогічної освіти в Україні. <p><i>Пояснюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - взаємозалежність соціальних, педагогічних і психологічних чинників педагогічної діяльності викладача ВНЗ; - роль педагогічної діяльності у ВНЗ. <p><i>Класифікують:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - сучасні парадигми виховання у ВНЗ; - напрями наукових досліджень; - способи навчання у ВНЗ.
3.	Застосування (конструктивний рівень)	<p><i>Демонструють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - на конкретних прикладах застосування окремих технологій форм і методів. <p><i>Моделюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - окремі ситуації суб'єкт – суб'єктної взаємодії зі студентами. <p><i>Конструюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - моделі педагогічної діяльності у закладах нового типу та вищих навчальних закладах; - інноваційні моделі освіти і

		виховання.
4.	Аналіз (творчий рівень)	<p><i>Аналізують:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - сучасні педагогічні концепції; - соціально-педагогічні передумови розвитку вищої педагогічної освіти; - власну діяльність, діяльність студентів. <p><i>Обґрунтовують:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - свою педагогічну позицію; - вибір методів навчання і виховання у ВНЗ, закладах нового типу. <p><i>Застосовують:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - нові технології (ігрові, проблемні); - інтерактивні методи; - нетрадиційні форми. <p><i>Виправляють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - неточності у визначеннях понять; - аргументують власну педагогічну позицію; - моделюють діяльність студентів відповідно до їх здібностей.
5.	Синтез (узагальнюючий рівень)	<p><i>Визначають:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мету власної наукової діяльності. <p><i>Створюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - наукові доробки (есе, авторські програми); - програми розвитку студентів, їх нахилів і обдарувань.
6.	Оцінка (узагальнюючий рівень)	<p><i>Оцінюють:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - значення педагогічної підготовки; - педагогічні погляди представлених різних наукових течій; - навчальні програми, посібники і підручники.

На основі таксономії цілей до курсу розробляється ієрархія цілей до кожної теми.

3. Ключові поняття.

Педагогічна діяльність, підготовка до педагогічної діяльності, педагогічна технологія, інноваційна діяльність, науково-дослідницька діяльність.

4. Особливості змісту.

Розроблена технологія забезпечує озброєння майбутніх викладачів та науковців, вчителів спеціалізованих шкіл інноваційного характеру чіткою методологією педагогіки, глибокими знаннями основних категорій педагогіки вищої школи, формами і методами організації навчально-виховного процесу та науково-дослідницької діяльності, шляхами реформування вищої педагогічної освіти.

При визначенні змісту курсу „Педагогіка вищої школи” нами враховувалося, що в умовах жорсткої міжнародної конкуренції за оволодіння технологічними та інтелектуальними ресурсами, що створюють основу розвитку суспільства, традиційного змісту і форм вищої педагогічної освіти недостатньо. Перехід до двоциклової системи, педагогічної освіти передбачає концентрацію матеріалу, спрямованого на продуктивну професійну науково-педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, реалізацію програми підвищеного рівня складності, яка під силу найбільш цілеспрямованим і обдарованим студентам. У добір матеріалу ми виходили з того, що магістр має оволодіти не тільки професійними знаннями і практичним досвідом, що необхідні для виконання професійних обов’язків інноваційного характеру, а й зміст педагогіки вищої школи має сприяти розвитку і творчих можливостей особистості, активізації глибинних джерел інтелектуального потенціалу.

5. Особливості методики викладання.

Дослідженнями вчених Н.В. Кузьміною, Н.Ф. Тализіною, С.І. Архан-гельським, С.У. Гончаренко та ін. Встановлено співвідношення знань, навичок та умінь у професіональній підготовці педагога, накреслені шляхи її удосконалення.

Проте глибока професіональна підготовка викладача, вчителя будь-якої спеціальності можлива за умови тісного зв’язку фахових дисциплін, методики викладання предметів зі спеціальності з педагогікою в цілому, використанням не тільки конкретних положень з окремих розділів педагогіки, але й її

фундаментальних ідей і концепцій з урахуванням специфіки предмету.

Саме ця головна думка визначає спрямованість методики викладання педагогіки вищої школи. Специфікою педагогічних знань, як це відмічалось педагогами минулого і підтверджено дослідженнями і досвідом підготовки вчителів у наш час, полягає у тому, що самі знання не виступають в якості керівництва до дії. Тільки пройшовши перевірку особистим досвідом, перетворившись на переконання вчителя, вони визначають образ його дії. Одним із перших цю особливість підмітив К.Д. Ушинський, який писав, що вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкцій: не зігріте теплотою його власного переконання, вона не буде мати ніякої сили. Ця особливість педагогіки визначає як зміст, так і організацію її вивчення.

Творчий пошук методики викладання нами проводився у таких напрямках:

- здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні провідних ідей курсу;
- збагачення змісту фундаментальних категорій педагогіки, методологічних основ;
- формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості;
- оволодіння практичними навичками і уміннями застосування знань у нестандартних ситуаціях;
- озброєння сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у ВНЗ;
- організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем;
- підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікро-досліджень;
- використання в процесі викладання діалогу, полілогу, ділових ігор;
- залучення магістрів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.);
- побудова курсу за модульним принципом та ін.

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, дасть можливість:

1. Створити позитивну мотивацію щодо педагогічної науки і педагогічної діяльності.
2. Більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента.
3. Поліпшити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.

6. Впровадження педагогічної технології в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка протягом 1999 – 2004 років у процесі викладання курсу „Педагогіка вищої школи” для студентів магістратури. Ця технологія висвітлена в методичному посібнику (С.С. Вітвицька. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.).

Авдєєва В.В.
кафедра педагогіки

**Технологія підготовки майбутніх учителів біології до
екологічної освіти старшокласників**

1. Концептуальні положення.

Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників як цілісна система ґрунтується на засадах органічної єдності положень загальної теорії фундаментальних систем та на основних положеннях теорії особистісно орієнтованого навчання, що передбачає формування у студентів готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження технології підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників свідчить про те, що досить ґрунтовно досліджені окремі аспекти даної проблеми, зокрема: загальнопедагогічний (С. У. Гончаренко, М. І. Дробноход,

А. М. Захлібний, І. М. Костицька, В. С. Крисаченко, Н. Ф. Реймерс та інші); психологічний (О. М. Кудрявцева, Н. О. Менчинська, В. О. Крутецький, Б. Г. Йоганзен, Т. В. Корнер та інші); дидактичний (Н. М. Буринська, А. С. Волкова, А. Н. Некос, Т. С. Нінова, В. М. Назаренко, Г. П. Пустовіт, М. С. Швед, Н. Б. Щокіна, Е. Флешар та інші); культурологічний (Г. С. Тарасенко, І. М. Грабовська, С. Г. Лебідь, Н. А. Пустовіт, Л. Б. Лук'янова, О. Л. Пруцакова, Г. П. Ткачук та інші); краєзнавчий (С. В. Совгіра, П. А. Бурдейний, Н. Б. Дуденко та інші); технологічний (О.М.Пехота, М.І.Жалдак, Ю.А.Майбіца, І.Ф.Прокопенко та інші).

Провідною ідеєю використання технологій особистісно орієнтованого навчання при професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників є розуміння визначальної ролі особистості у формуванні уявлення про суть технологізації своєї майбутньої професії вчителя й виборі оптимальних засобів впровадження цього уявлення у майбутню професійну діяльність.

Отже, лише осмисливши та усвідомивши на особистому досвіді зміст екологічної освіти та її завдання, майбутні вчителі біології можуть бути психологічно готові до її здійснення.

Реалізація центральної ідеї концепції професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників повинна здійснюватися з урахуванням основних положень особистісно орієнтованих технологій навчання та включення їх у зміст теоретичної та практичної підготовки студентів [1].

2. Цільові орієнтації.

Сутність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників полягає:

- 1). в оволодінні системою основ наук (програми, теорії, закони, закономірності, категорії, поняття), системою норм (цілі, плани, програми, методи, методики, технології і т.д.), системою цінностей (ідеї, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, установки, ставлення і т.д.);
- 2). у формуванні готовності до оволодіння системою соціоекологічних знань, норм і цінностей, практичних умінь та

навичок, духовною і соціоекологічною культурою, особистісно орієнтованими технологіями навчання та виховання.

3. Ключові поняття.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів біології, готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників, соціоекологічна культура, технологія формування соціоекологічної культури майбутніх учителів біології.

4. Особливості змісту.

Наукового обґрунтування дістало розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників з урахуванням соціально-педагогічних умов та особливостей використання особистісно орієнтованих технологій навчання в теорії і практиці підготовки майбутніх учителів біології.

Вихідним для нас стало положення про те, що особистість формується у процесі діяльнісного й усвідомленого ставлення до довкілля. Якість і зміст цього ставлення, в свою чергу, визначається тими змістовими стимулами, які спонукають особистість до діяльності й усвідомлюються нею як особистісна і соціальна цінність. Саме цим проблемам присвячений факультативний курс „Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників”. Включення даного курсу до навчального плану підготовки майбутніх учителів біології, крім загального, всезростаючого значення вивчення екологічної освіти в Україні та шляхів її покращення викликане необхідністю належним чином підготувати студентів до їх професійно-педагогічної діяльності. Тематика лекцій курсу глибоко розкриває ряд проблем, зокрема: особливості екологічної освіти в Україні та у різних країнах світу, використання інноваційних технологій навчання екології у 9-11 класах, технологій групової навчальної діяльності, технологій розвивального навчання, нових інформаційних технологій навчання, використання самостійних та творчих завдань на уроках екології і т.д. [1]. Нами розроблена модель формування соціоекологічної культури майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників (див. рис.1.)

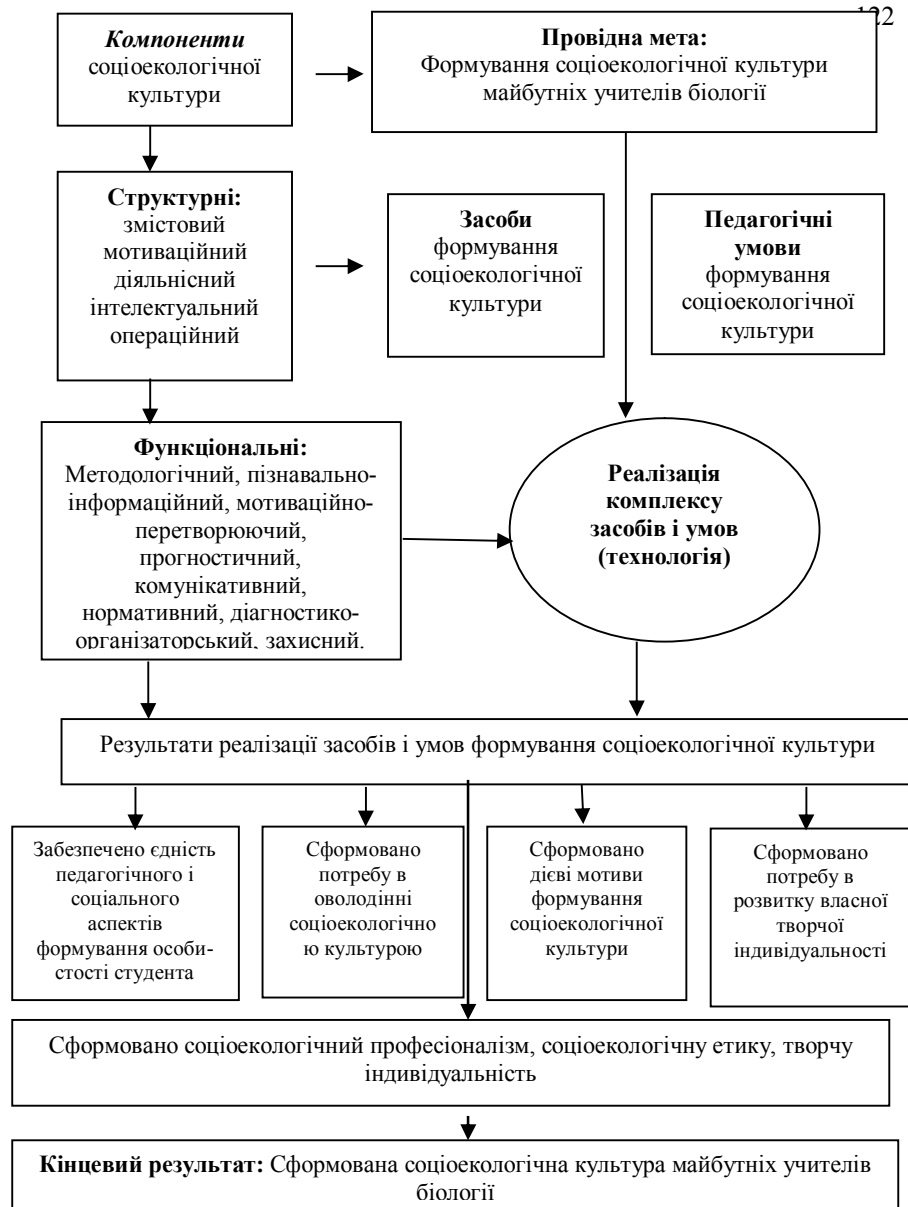


Рис.1. Модель формування соціоекологічної культури майбутніх учителів біології

Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників спрямована на формування у студентів усвідомлення цінності природи як джерела задоволення різноманітних потреб – матеріальних, пізнавальних та естетичних кожної особистості індивідуально. Кожна людина повинна не лише цінувати, бачити прекрасне в природі, але й покращувати її своєю діяльністю, перетворювати на користь суспільству. Завдяки сучасним особистісно орієнтованим технологіям навчання можна скоригувати особистісну систему цінностей старшокласників, сприяти їх самовихованню та життєвому самоствердженню, забезпечити особисту рефлексію у ставленні до природи [4]. Тому вчитель має встановити такий емоційний контакт із старшокласником, який забезпечується глибокою повагою, самостійністю до їх особистості, врахування їх індивідуальних особливостей.

5. Особливості методики.

У процесі розв'язання завдань дослідження використано спеціальну методику, яка передбачає комплекс методів різного рівня пізнання. Зокрема, були застосовані такі методи: аналіз літературних джерел з проблем екології та охорони навколишнього середовища, визначення основних понять з екології та методики вивчення довкілля; метод діагностичного експерименту, орієнтованого на виявлення обсягу та якості знань і навичок, випробуваних у питаннях соціоекологічної культури. За матеріалами діагностичних досліджень старшокласників і студентів встановлюється ступінь результативності запропонованих нами педагогічних прийомів та формування їхньої соціоекологічної культури, готовність до активної природоохоронної діяльності.

Виходячи із специфіки психолого-педагогічних методів та психологічних особливостей старшокласників запропоновано такі форми та засоби соціоекологічного виховання, що пропонуються для впровадження в навчально виховний процес: самоаналіз, соціально-психологічні тренінги, творчі проекти.

Програми самоаналізу сприяють реалістичним уявленням старшокласників про себе, забезпечують переосмислення своїх здібностей та можливостей, формують в особистості потребу в самовихованні, дають змогу вчителю враховувати індивідуальні

темпи розвитку учнів, а також надавати диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до природи.

Тренінги активізують спілкування учнів, у результаті чого розвиваються їхня самосвідомість, самоконтроль та саморегуляція, коригуються потреби, мотиви та ціннісні орієнтації щодо світу природи, формуються вміння швидко пристосовуватися до нових ситуацій, знаходити альтернативні рішення, абстрактно мислити. Широко використовують соціально-психологічний тренінг. Останній є корекційним методом виховання, актуальний для старшокласників. Найважливішим завданням психокорекції є формування мотивації самовиховання й саморозвитку, перетворення корекції на самокорекцію. Метою психологічного тренінгу екологічного спрямування є забезпечення переходу старшокласників від об'єктивного до суб'єктивного ставлення до природи. Соціально-психологічні тренінги екологічного змісту спрямовані на розв'язання таких завдань:

- підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття природних об'єктів природи;
- розв'язування внутрішніх суперечностей особистості у спілкуванні з природою;
- формування активної позиції старшокласників у ставленні до природи.

Нами застосовано також у процесі викладання курсу "Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників" метод творчого проектування, який належить до особистісно орієнтованих технологій навчання. Цей метод сприяє вивільненню творчого потенціалу студентів надає їм можливість вільного вибору у прийнятті певних рішень. Метод творчого проектування – це одна з технологій проблемного навчання та виховання. Основою для творчого проектування є об'єктивна чи суб'єктивна проблемна ситуація.

Запровадження творчого проектування – явище нове для вчителів і учнів. Учитель має засвоїти нову роль організатора такого соціального середовища, яке забезпечить найсприятливіші умови для розвитку природного потенціалу особистості. А учням під час творчого проектування необхідно навчитися висловлювати свою думку, вчитися розв'язувати нові нетипові задачі, логічно мислити, виявляти свої ділові якості. Проектний метод розвиває

також соціальний аспект особистості, включає її у різні види суспільної діяльності, в реальні соціальні відносини.

Використання розглянутих технологій потребує великої майстерності вчителя, умінь і навичок роботи у цьому напрямі. Важливе значення має його відповідна професійно-педагогічна підготовка. Адже вчитель має забезпечити розвиток такого рівня свідомості учня, який спонукав його до самопізнання та самоактивності в світі природи.

Готовність майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників являє особливий психологічний стан, цілісність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється і взаємозумовлюється діями інтелектуального, мотиваційного й інших компонентів у структурі особистості [3,5].

Метою навчання екології є формування у студентів свідомого ставлення до природи, шанобливого ставлення до різних форм життя. Стисло кажучи, метою навчання є формування соціоекологічного мислення та культури. Соціоекологічне мислення – це фрагмент суспільного мислення, пов'язаний із навколишнім середовищем, яке оточує людину. Соціоекологічне мислення є наслідком процесу соціалізації, в якому вона бере участь протягом усього свого життя. Наслідком формування соціоекологічного мислення є соціоекологічна культура [2].

Крім того відповідно до тематики лекцій та лабораторних робіт подано завдання для самостійної роботи студентам з урахуванням рівнів інтелектуальної активності, словник використаних термінів та корисні поради.

Завдання для самостійної роботи студентів передбачали такі рівні інтелектуальної активності:

- репродуктивний – характеризується здатністю студентів діяти до аналогії, за відомими зразками і алгоритмами і передбачати рішення задач у межах поданого або первісно винайденого способу дії;

- евристичний – характеризується тим, що розумова діяльність студентів спрямована на зображення нового підходу до вирішення завдання і передбачає використання певних прийомів: аналіз умов задачі, до визначення або розгорнуте визначення умов задачі, підведення їх під логічні категорії, включення умов задачі в нові

зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів або відношень, моделювання педагогічних ситуацій; – креативний – характеризується тим, що вирішення проблеми не обмежується відтепер евристичними прийомами, а постає самостійною проблемою, призводить до теоретичного відкриття або до постановки нової проблеми.

6. Впровадження педагогічних технологій в освітній процес.

Впроваджено факультативний курс „Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників” для студентів V курсу природничого факультету, який побудований на основі сучасних уявлень про сутність, цілі, завдання й структуру екологічної освіти в Україні.

Використана література:

1. Авдєєва В.В. Підготовка майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників: Методичні рекомендації. – Житомир: ЖДУ, 2004. – 74 с.
2. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч. – метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
3. Нінова Т. С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.0004. – К. – 2001. – 220с.
4. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Флешар Е. Підготовка майбутнього вчителя до екологічної освіти учнів (на матеріалі орнітологічних спостережень): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – О. – 1996. – 25 с.

Дмитрієва С.М.

*кандидат психологічних наук,
кафедра загальної та вікової психології*

Психолого-педагогічні фактори організації співтворчості викладача і студентів у вузівському навчанні

На сучасному етапі розбудови незалежної української держави особливо актуальним стає завдання вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, що значною мірою визначається

якістю їх психологічної підготовки. Проте аналіз практики професійної підготовки майбутніх вчителів узагалі та психологічної зокрема свідчить про те, що вона неспроможна забезпечити ефективну діяльність випускників педвузу в сучасних умовах, коли пріоритетними якостями вчителя є творчість, ініціатива, гуманізм та високий професіоналізм. Тому психолого-педагогічна наука має визначатись насамперед у стратегії вирішення найактуальніших проблем професійної підготовки вчителя. До таких проблем слід віднести розробку науково обгрунтованої системи формування у студента педвузу професійно-творчих здібностей. Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя вимагає докорінної перебудови навчального процесу у вузі. Визнано, що основним шляхом перебудови вищої школи є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студента, забезпечення самореалізації педагогів та студентів як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній педагогічній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі [1;35]. Для репродуктивної стратегії навчання характерною є переважна орієнтація на становлення виконавчих, операційно-технічних професійних навичок, а не досягнення смислової сторони майбутньої діяльності; концентрація інтересів більшості студентів на сфері суто навчальних інтересів на шкоду сфері професійній; зниження особистісної значущості завдань професійного становлення. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному

характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до утворення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. В такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на співмислителів, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати нагромаджені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низьку соціально-психологічну компетентність майбутніх учителів.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання. Одним із шляхів реалізації цієї стратегії навчання у вузі є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студента. У процесі проведеного нами експериментального дослідження були виділені такі об'єктивні та суб'єктивні фактори успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів при викладанні психологічних дисциплін:

- оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів;
- введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання;
- проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань;
- переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості;
- застосування групової форми навчання студентів;
- створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу;
- формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування;
- трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта і організатора процесу навчання;

— зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство".

Вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів є, на нашу думку, організація вузівського навчання на основі діалогу. Психологічною наукою вже доведено, що діалог — це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Соціокультурна концепція спілкування та творчості як діалогу обґрунтована дослідженнями М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, Г.Я.Буша, Л.С.Виготського, І. Лакотоса, Ю.М.Лотмана та ін. Психологічні механізми зародження діалогу, особливості його різних видів, творчі можливості діалогу в навчанні, провідна роль діалогу в організації педагогічної співтворчості дедалі частіше стають предметом сучасних психологічних досліджень (С.Л.Братченко, Г.Т.Васильєва, Г.М.Кучинський, О.М.Матюшкін, Л.М.Ломов, Н.Ю.Посталюк). На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог — це найприродніша форма стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий суб'єкт творчості. Нарешті — це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації [2; 136]. Саме діалог створює для студентів "зону їх найближчого розвитку" (Л.С. Виготський), формує позитивну навчальну мотивацію, стимулює творчу активність, інтереси. Діалог стає для студента і вузівського викладача особистісно-формуючим, стимулює їх взаєморозуміння у навчанні.

У діалозі "Я" обох співрозмовників спирається на взаємне утвердження себе як особистості. Тим самим для партнерів зі спілкування розкриваються необмежені можливості щодо всебічного взаємного розвитку і вдосконалення, більш глибокої орієнтації в ситуації спілкування і кооперації при виконанні завдань спільної творчої діяльності. Діалог не дає змоги партнерам зі спілкування однобічно тлумачити обговорювані ними проблеми, розширює діапазон підходів до роз'яснення і вирішення цих

проблем. Саме тому діалог — несприятлива основа для догматичного мислення, натомість він є важливою умовою розвитку діалектичного, гнучкого, творчого мислення учасників педагогічної взаємодії.

Для реалізації вирішальної умови успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів - діалогового навчання - ми використали елементи методики творчого тренінгу КАРУС, розробленого В.О.Моляко. Методика творчого тренінгу КАРУС включає в себе систему впливу на творчу діяльність особистості і, разом з тим, стимулює окремі етапи творчого вирішення задачі. Ця система орієнтована на навчання з використанням утруднюючих умов. Серед них виділяються: 1) метод часових обмежень (в його основі лежить вплив фактора часу на інтелектуальну діяльність суб'єкта); 2) метод раптових заборон (його суть у забороні використання певних прийомів розв'язання); 3) метод швидкісного ескізування (полягає у вільному, не обмеженому інструкціями процесі роздумів над вирішенням задачі); 4) метод нових варіантів (пов'язаний з вимогою розв'язати задачу різними способами); 5) метод інформаційної недостатності (в його основі - неповна умова задачі); 6) метод інформаційної перенасиченості (включення в умову задачі зайвих відомостей, які не мають значення для її вирішення); 7) метод абсурду (людині пропонується вирішити задачу, яка явно не може бути розв'язаною); 8) метод ситуаційної драматизації (введення додаткових умов, які змінюють хід розв'язання) [3;73-76].

З усіх методів утруднюючих умов, описаних вище, ми використали часові обмеження, раптові заборони, метод нових варіантів і метод ситуаційної драматизації.

Метод часових обмежень використовувався у нашому експериментальному навчанні тому, що він не тільки стимулює процес творчого пошуку, але й максимально точно моделює реальну напружену ситуацію педагогічної діяльності, яка вимагає від педагога аналізу і дії.

Необхідність використання методу раптових заборон пов'язана з тим, що він перешкоджає протіканню процесу пошуку рішення у небажаному напрямку (використання педагогічних штампів, шаблонів тощо). Цей метод заважає формуванню стереотипів поведінки у партнерів по спільній діяльності. У

нашому навчальному експерименті студентам не дозволялось застосування таких способів педагогічних рішень, як покарання, проведення формальної виховної бесіди, запрошення у школу батьків, залучення адміністрації школи до вирішення складної ситуації тощо.

Метод нових варіантів нами використовувався тоді, коли більшість студентів пропонувала відносно схожі рішення педагогічної задачі. Цей метод застосовувався також у ситуаціях, коли окремі підгрупи студентів "застрягали" на одному і тому ж рішенні. У цьому випадку їм пропонувалось шукати нові варіанти вирішення педагогічної задачі.

Нарешті, метод ситуаційної драматизації дозволяв нам, по-перше, уникати тупикових моментів у процесі вирішення педагогічних ситуацій шляхом включення додаткових даних (іноді - введення нових ролей, персонажів тощо) і, по-друге, змінювати хід вирішення ситуації відповідно до основної мети нашого дослідження.

Введення у вузівське навчання елементів творчого тренінгу (методів оптимізації колективної творчості: різних модифікацій методу "мозкової атаки", евристичних питань, синектики, творчих рольових ігор) дає змогу стимулювати окремі етапи творчого вирішення завдань і розвиток творчого мислення студентів, а також створює сприятливу психологічну атмосферу для організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Оскільки метою експериментального навчання було створення спеціальних умов для успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів у реально функціонуючому вузівському навчальному процесі, ми відмовились від "особливих вимог" організації тренінгових груп і провели формуючий експеримент у звичайних академічних групах згідно розкладу деканатів (раз на тиждень) за програмою спецсемінару "Психологічні основи педагогічної творчості" (всього-28 годин, з них 8 годин - лекції, 20 годин - семінари). В експериментальних групах спецсемінар проводився як діалогове навчання з елементами методики творчого тренінгу КАРУС. У контрольних групах застосовувались традиційні форми та методи навчання в вузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити систему форм організації діалогового навчання. Це групові дискусії, диспути, бесіди, ігри, насичення елементами діалогу традиційних форм навчання, передусім лекції. При організації лекції у діалоговому режимі ми спирались на виділені А.І.Єремєєвою, Е.І.Киришбаумом, Н.Ю.Посталюк, В.Н.Расторгуєвим принципи діалогізації лекції і використовували розроблений Л.М.Поповим метод "діалогової залученості" [2,4]. Оскільки лекційний курс з даного спецсемінару становить лише 8 годин, перші дві лекції були проведені як проблемні, дві останні - як "лекції удвох" (за Л.М.Поповим). На перших двох лекціях створювались проблемні ситуації, висувались гіпотези їх розв'язання, здійснювався пошук з одночасним показом звивистих шляхів наближення до істини. Лектор прагнув показати власне бачення проблеми ставлення до неї, тобто здійснював персоніфікацію тексту лекції, акцентував свою суб'єктивну позицію. Викладач намагався вести лекцію так, щоб його мовлення виступало стимулятором внутрішнього діалогу слухачів, в якому студенти як би відкривали знання для себе і включали їх у власну систему знань.

Після проведення двох проблемних лекцій були визначені студенти, які виявили бажання спробувати себе у ролі співавтора двох наступних лекцій. З ними здійснювалась підготовча робота до проведення „лекції удвох”. „Лекція удвох” проходила у вигляді спільно-послідовного викладу думок викладача і його співлектора - студента, які обговорювали одну й ту ж тему. Викладач, як більш досвідчений лектор, був ініціатором і центром спілкування зі своїм колегою-студентом, постійно включався у розмову з ним, ставив питання, що розглядалися, спрямовував увагу слухачів на багатомірність предмету розмови, тобто здійснював діалогічне мовлення.

При організації семінарських занять зі спецкурсу "Психологічні основи педагогічної творчості" необхідно було суттєво підвищити рівень активності студентів у навчальному процесі. Важливою умовою активізації педагогічної співтворчості у навчанні є залучення студентів до управління власною учбовою діяльністю. Спираючись на виділені у роботах В.Я.Якуніна етапи управління педагогічною системою, ми прагнули до поступового

"делегування" студентам повноважень щодо управління учінням у межах навчальних занять.

Важливо підкреслити, що підвищення творчої активності студентів на семінарських заняттях досягалось передусім шляхом організації діалогового навчання, яке мало проблемний характер. Основним засобом проблематизації змістовної сторони семінарських занять було використання творчих учбово-професійних задач у напружених педагогічних ситуаціях. Ми вважаємо, що саме аналіз і вирішення таких задач (де відтворюються реальні змістовні протиріччя педагогічної діяльності) дозволяє зробити навчання дійсно глибоким, діалектичним і перетворити його із пасивного засвоєння інформації в активний творчий процес відкриття нового, в спосіб розвитку і саморозвитку його учасників. При цьому принципово важливим стає не тільки знання, але й "незнання" - розуміння суб'єктом того, яких саме знань йому не вистачає для вирішення даної задачі. Заохочувались і ставали предметом аналізу та обговорення будь-які сумніви, вияви незгоди з висловлюваними положеннями, кожна спроба нестандартного розуміння ситуації. Оскільки найбільш загальною логічною формою вираження проблеми і суперечностей, які складають її суть, є питання, особливо заохочувалась самостійна постановка студентами запитань (до викладача, своїх товаришів, самого себе).

У процесі навчання акцентувалась увага на аналізі помилок учасників спілкування при обговоренні певних проблем. Помилки розглядалися нами, по-перше, як нормальне, природне, більше того, - неминуче у сфері співтворчості явище; по-друге, як важливий і необхідний елемент навчання. Доцільність такого підходу до помилок у процесі навчання підтверджується у роботах С.Л.Братченка, Н.Ю.Посталюк, Ю.Сенько. Помилки не виправлялись, не оцінювались відповідним балом, а тактовно аналізувались з різних позицій, з точки зору їх наслідків, впливу на кожного з учасників творчої взаємодії, обговорювались можливі альтернативи та їх переваги чи недоліки. Підлягали обговоренню як помилки студентів, так і викладача.

Робота на семінарських заняттях проводилась за певними етапами. На першому етапі академічна група ділилась на три відносно рівні за чисельністю підгрупи. Першій підгрупі

пропонувалось швидко формулювати питання з раніше вивченої теми і ставити їх в усній формі іншій підгрупі. Учасники другої підгрупи мали швидко і по можливості правильно відповідати на поставлені запитання. Студенти ж третьої підгрупи виконували функції експертів, які аналізували та оцінювали дії всіх учасників навчального процесу. Роль викладача полягала у включенні всіх студентів групи у діалог, спонуканні їх до активності і стимулюванні змагання підгруп. Слід підкреслити, що на кожному етапі заняття викладач виступав як активний учасник процесу обговорення проблем. Проте міра його допомоги студентам у вирішенні учбових завдань зменшувалась з кожним етапом навчання, натомість зростав вклад у спільне обговорення співробітництва самих студентів.

На другому етапі кожного семінарського заняття пропонувались напружені педагогічні ситуації. Студентська група поділялась на малі групи (тріади), одна з яких - експерти. Кожна з тріад мала після обговорення педагогічно напруженої ситуації виробити свій варіант розуміння останньої та шляхів її розв'язання.

Варто детальніше розкрити суть і роль тріади в організації діалогового навчання. Тріада (підгрупа з трьох студентів) була обрана нами як мінімальна структурно-функціональна одиниця з метою узгодження дій і думок учасників обговорення не лише на другому, але й на всіх етапах навчального процесу. Перед кожною тріадою при вирішенні напружених педагогічних ситуацій ставилось завдання прийти до спільної думки. Завдяки цьому кожний з учасників навчального процесу взаємодіяв як мінімум з двома партнерами (підгрупами), і весь процес навчання "насичувався" груповими факторами взаємодії. Важливо підкреслити, що тріада виконувала функцію зворотнього зв'язку щодо позиції і конкретних дій кожного учасника спільного творчого процесу. Оскільки одномоментно взаємодіють, як правило, два учасники, третій має можливість поглянути на обох взаємодіючих "зі сторони", тобто виникають своєрідні прояви рефлексії.

Роль викладача на другому етапі заняття полягала в тому, що при вирішенні тріадами педагогічно напружених задач він

спонукав ініціативу студентів щодо відбору найбільш оптимальних рішень та їх обґрунтування.

На третьому етапі заняття обговорювались варіанти вирішення творчих учбово-професійних задач методом групової дискусії і творчої рольової гри. Дискусія і творча рольова гра включали три основні стадії: підготовка до дискусії (гри), її проведення, підбиття підсумків. Пошук шляхів вирішення напружених педагогічних ситуацій у процесі творчої рольової гри здійснювався з використанням методів утруднюючих умов, а також із застосуванням методів оптимізації спільної творчості (методів "мозкової атаки", евристичних питань, синектики тощо).

У процесі дискусії чи гри виникали труднощі: стикалися стереотипи студентів оцінювати і діяти на основі однієї (власної) позиції з реальною багатозначністю ситуацій. За цієї умови когнітивна проблема переростала у когнітивний конфлікт, а то й - у міжособистісний конфлікт. У випадку переростання когнітивного конфлікту у міжособистісний викладач прагнув провести в максимально коректній формі аналіз конфлікту на ранніх стадіях, зокрема, на рівні конфліктної ситуації. Функція викладача полягала також в оцінюванні колективного обговорення та ініціюванні запропонованих студентами варіантів вирішення педагогічної ситуації. Викладач створював сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь студентів, їх активності, надаючи останнім роль фасілітатора (ведучого дискусії).

На завершальному етапі семінарського заняття студенти-експерти аналізували і оцінювали дії як окремих учасників навчального процесу (включаючи викладача), так і тріад. Отже, основна функція експертів полягала у здійсненні зворотного зв'язку стосовно позицій та конкретних дій партнерів у спілкуванні. Після оцінки експертів всі учасники семінару обговорювали і підбивали підсумки спільної творчої діяльності.

Таким чином, методика експериментального навчання характеризується певними особливостями. Однією із основних особливостей даної методики є організація діалогового навчання з елементами творчого тренінгу. При організації лекції реалізувались два рівні залученості у діалог: 1) проблемний виклад матеріалу лектором (проблемна лекція); 2) спільно-послідовний виклад думок викладачем і його співлектором - студентом ("лекція

удвох"). На семінарських заняттях реалізувались такі рівні діалогової залученості: 1) полемічне спілкування (організація групових дискусій); 2) ділове спілкування однодумців (організація творчих рольових ігор і використання методів оптимізації спільної творчості).

Педагогічна співтворчість викладача і студентів у навчанні неможлива при авторитарному стилі управління викладача, оскільки це управління зовсім не враховує внутрішній світ студентів, розриває зв'язок між особистістю викладача й особистістю студента. Організація спільної творчості викладача і студентів у навчальному процесі вимагає зовсім іншого типу управління. Це має бути таке управління навчально-творчою діяльністю майбутніх учителів, за якого студентові забезпечується позиція активного суб'єкта учіння, розвиваються здібності студента до самоуправління власною діяльністю, процес навчання організується як вирішення навчальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) викладача зі студентами.

Описаний вище стиль управління викладачем навчально-творчою діяльністю студентів не може бути реалізований, якщо викладач ігнорує картину внутрішнього світу студента і не регулює навчально-творчу діяльність студента з позиції самого студента. При використанні педагогічних засобів такого непрямого управління важливе значення має також ставлення викладача до себе як до одного з учасників рівноправного діалогу зі студентами й одночасно як до організатора творчої взаємодії зі студентами.

Успішній реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів сприяє також групова форма організації навчальної діяльності. Її головною ознакою є діалогічне спілкування учасників навчального процесу. Психологічною наукою вже доведено, що вплив групової форми навчання не обмежується власне дидактичним рівнем і що групове навчання має потужний особистісно-формуючий потенціал. В умовах групової форми навчання спілкування студентів стає дуже важливим елементом навчального процесу, різко збільшуються інтенсивність і тривалість контактів студентів між собою, урізноманітнюються варіанти взаємодії і відповідних способів спілкування, за рахунок чого зростає творча активність студентів. Групова форма сприяє

виявленню кожним учасником навчання своїх творчих можливостей, адже ставить їх перед необхідністю творчого співробітництва. Активізується рефлексивна діяльність, з'являється потреба зіставляти, порівнювати себе з іншими, координувати свою активність із діями всієї групи та окремих її членів. Групова форма навчання сприяє зростанню довіри, терпимості й уваги до людей, здатності до розуміння партнерів зі спілкування, готовності до рівноправних стосунків, збільшенню самоповаги і впевненості в собі, підвищенню адекватності й гнучкості у спільній діяльності та спілкуванні.

Спільна творча діяльність викладача і студентів у вузівському навчальному процесі може бути успішною лише за наявності взаємного інтересу сторін, які співпрацюють. Важливими є провідні мотиви діяльності партнерів зі спілкування. Як показало проведене нами анкетування студентів і викладачів Житомирського педуніверситету, студентам властиві: прагнення реалізувати надії, з якими вони прийшли до педвузу; потреба в самовдосконаленні; бажання добре підготуватися до обраної професії; інтерес до творчості, до нового; намагання реалізувати свій творчий потенціал у вузівському навчальному процесі; прагнення брати безпосередню участь у вирішенні важливих та цікавих виховних і навчальних проблем.

Викладача спонукають професійні мотиви: інтерес до творчості, до нового; потреба у співробітництві та емоційно-значущих контактах зі студентами; прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів; передати студентам свої наукові й моральні настанови; підвищити свою професійну кваліфікацію, реалізувати свої професійно-творчі здібності; отримати задоволення від успішно виконаної справи; прищепити студентам інтерес до майбутньої професії.

При організації спільної творчості викладача і студентів відбуваються зміни психологічних позицій учасників навчання. Основною функцією викладача при здійсненні співтворчості стає не передача знань, а організація діяльності студентів, що змінює характер взаємодії "викладач — студент", переводячи її у план міжособистісних стосунків. Вузівський викладач виступає як консультант і організатор навчального процесу, а не лише як носій інформації. При цьому вирішальний вплив на студента справляє не

інформація, слово викладача, а його особистість. Одночасно зі зміною позиції викладача змінюється статус студента в навчанні. У процесі педагогічної співтворчості студент виступає як повноцінний суб'єкт навчання, як помічник викладача, доповідач, опонент у суперечці, ведучий дискусії, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста з "учнівства" на "партнерство".

Вважаємо, що реалізація охарактеризованих вище об'єктивних і суб'єктивних факторів організації педагогічної співтворчості викладача і студентів у вузівському навчанні сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього педагога.

Використана література

1. Сенько Ю. Диалог в обучении //Вестн. высш. шк. - 1991. - №5.- С.35-40.
2. Попов Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990.- С.135-152.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. школа, 1983. — 94 с.
4. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992. — 106 с.

Технологія підготовки майбутніх педагогів до між особистісної взаємодії у ситуації конфлікту

Методологічною основою побудови нашої технології є концептуальна модель формування загальної психологічної культури студентів вищих навчальних закладів В.А. Семиченко.

Особливістю курсу підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту являється його поліструктурність. Курс поділено на 9 тематичних модулів, кожен з яких складається із трьох підструктур (модуль об'єднує одну-дві лекції, одне-три практичних занять).

Підструктура змістова представлена у вигляді певної послідовності тем. На даному рівні відбувається лекційна подача теоретичного матеріалу, обговорення базових положень на практичних заняттях, індивідуально-самостійна робота по опрацюванню рекомендованих першоджерел, підготовка повідомлень (рефератів), робота в Інтернеті тощо. Студенти оцінюються з трьох рівнів:

- 1) знання – репродуктивне відтворення базових теоретичних положень;
- 2) пояснення – передача іншим смислу основних понять, положень;
- 3) ілюстрація – демонстрація смислів (підбір прикладів).

Один із найбільш значних бар'єрів під час вивчення нового матеріалу - це термінологія, значення цілих блоків понять, використаних для описання речей, з якими прийдеться працювати у професійній діяльності. Єдина причина, за якої студенти відчують невпевненість, нездатність сприймати знання, виникає через те, що вони поверхово розуміють значення ключових слів (термінів). Положення про те, що не можна пропускати незнайомі слова, є найважливішим в процесі навчання, оскільки виникає нерозуміння об'єктивного смислу та нездатність використовувати знання на практиці. Розглянемо негативні звички в процесі навчання та шляхи їх подолання. Якщо студент використовує багато термінів, знає правила, факти, то, на думку викладача, він

добре обізнаний з матеріалом. Дуже легко протистояти словам і дуже важко – діям. Викладач надзвичайно часто дозволяє використовувати слова та ідеї, які для студентів нічого не значать. Момент демонстрації знань є ключовим у процесі підготовки студентів. Перевірка студентів за допомогою таких завдань, як розповісти правило своїми словами, зробити повідомлення на певну тему, дати відповідь на питання, - не є гарантією, що студент глибоко осмислює матеріал та може використовувати ці терміни.

Ефективний контроль теоретичних положень здійснюється шляхом відповідей студентів на такі питання:

1. Значення термінів (переозначення слова за допомогою власних слів).
2. Демонстрація смислу (демонстрація значень у підібраних реченнях, фактах, прикладах).

Підструктура практична (діяльнісна) визначає процес оволодіння студентами певними навичками, вміннями, прийомами на прикладі педагогічної діяльності. На даному рівні студент випробовує власні сили у виконанні тих чи інших фрагментів діяльності, включаючись у виконання тренінгових (активне психолого-педагогічне навчіння) завдань. Майбутні педагоги оцінюються на двох рівнях:

- 1) рівень ілюстрації необхідних вмінь та навичок;
- 2) рівень демонстрації застосування смислу.

Розглянемо співвідношення між теорією та практикою з огляду на останній пункт. Слід пам'ятати, що практика працює за простою схемою, а теорія показує, чому слід діяти саме за такою схемою. Теоретична підготовка передбачає опанування студентами певною сумою знань. Знання лише тоді можна вважати власними, коли вони застосовуються в діяльності. Для цього необхідно їх глибоке розуміння. Розуміння не слід ототожнювати зі знаннями. Знання - це здатність людини засвоювати і відтворювати суму відомостей, в правильності яких вона не сумнівається (Психологічний словник за ред. А.В. Петровського, 1990 р.). Через розуміння теорії змінити у майбутнього педагога його взаємовідношення з реаліями навчально-виховного процесу школи, тому що знання, здобуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін залишаються

фікцією, тобто не залученими до реалій практики. Отже, щоб теоретична підготовка студентів приносила користь, її слід зорієнтувати на демонстрацію знань та демонстрацію застосування смислу. Демонстрація застосування смислу і є тим містком, який пов'язує теорію і практику. Практична підготовка передбачає тренування: розвиток здібностей і формування вмінь та навичок. Щоб система, за якою працює практика, не перетворювалась в схему (що веде до деградації педагога), тобто була саморозвиваючою, необхідне постійне поглиблення осмисленості знань (смыслотворчість). Практика означає демонстрацію застосування смислу. На наш погляд це краще робити засобами активного соціально-психологічного навчання. Опановані знання слід негайно застосовувати в діяльності. На нашу думку, найкраща практична психолого-педагогічна підготовка здійснюється в ході застосування тренінгових технологій.

Головне під час проведення тренінгу у професійній поведінці майбутніх педагогів сформувати наступні ключові підходи:

1) знати, якого результату бажають досягти під час міжособистісної взаємодії з учнями у ситуації конфлікту, усвідомлюючи кінцевий результат педагогічної діяльності (спираючись на виховний ідеал);

2) демонструвати досить гнучку поведінку під час міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, тобто генерувати велику кількість позитивних поведінкових реакцій для досягнення бажаного результату;

3) володіти розвинутою соціально-перцептивною проникливістю, яка дозволяє миттєво оцінювати, аналізувати конфліктну ситуацію та приймати рішення;

4) вміти "бачити" чи досягнуто бажаного розвивального педагогічного ефекту в процесі вирішення конфлікту.

Без постійного тренінгу неможливо зберегти діяльну творчу педагогічну форму. Тренінг повинен стати постійним супутником навчальних занять у підготовці майбутніх педагогів і перейти в професійне життя вчителя у вигляді щоденної психолого-педагогічної зарядки.

Відзначимо ряд вимог, котрі ставляться до викладача вузу в процесі підготовки студентів до практичної діяльності:

- необхідно якомога раніше встановити з кожним студентом відношення взаємної довіри і поваги;
- слід зосереджуватись на предметі викладання, намагатися проникнути в сутність справи і не займатись сторонніми речами на зразок вияснення стосунків зі студентами;
- не захищати студентів, котрим ви симпатизуєте;
- не карати студентів;
- не давати жодних порад особистісного плану;
- не поспішати з висновками;
- не потрапляти в залежність від власних амбіцій.

Підструктура рефлексивна: осмислення студентами власних індивідуальних особливостей, а також тих утруднень, які виникають у них при виконанні тренінгових завдань; здійснення самоаналізу та самооцінки; отримання та осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій, формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку з позиції професійної доцільності. Студенти оцінюються на двох рівнях:

- 1) рівень аналізу;
- 2) рівень розвитку системи відношень (синтез - привнесення у власний досвід нових смислів та значень).

Маємо базову модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (див. Рис.1).

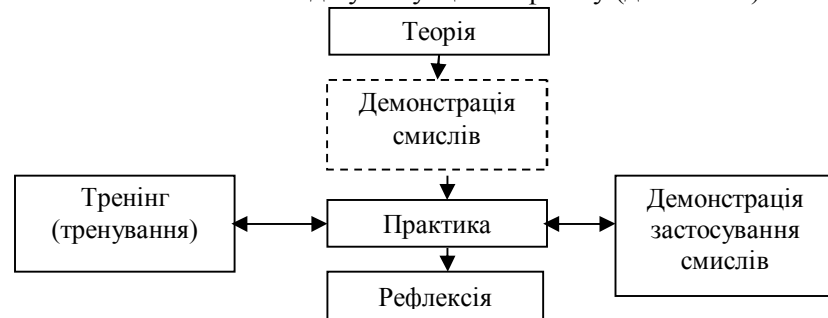
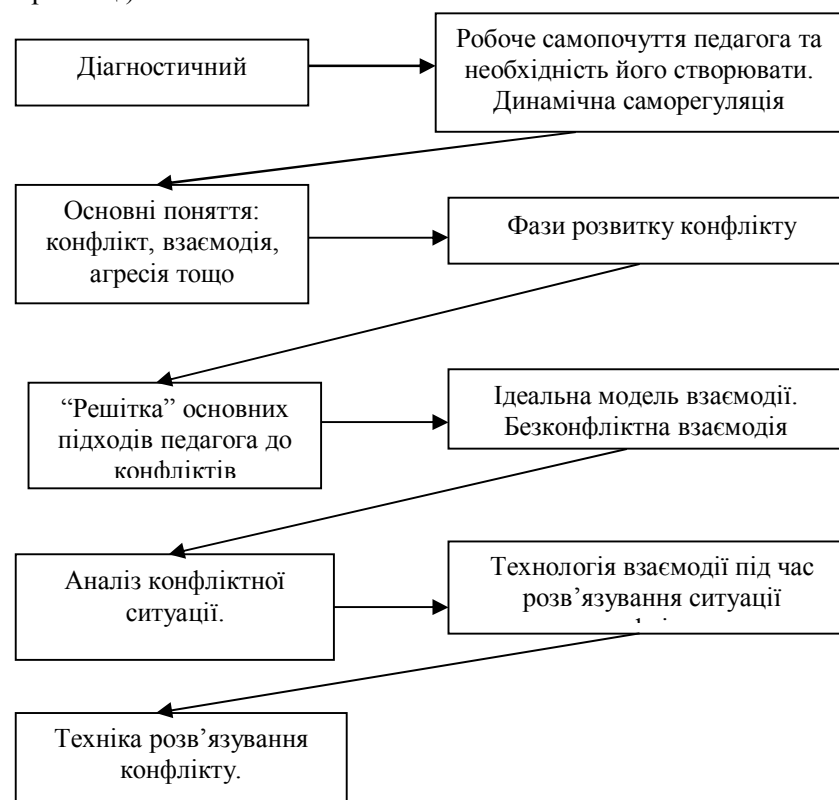


Рис. 1. Модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту

Програма формування у студентів власного індивідуального

підходу щодо дій у ситуації конфлікту:

1. Вивчення реальних індивідуальних особливостей взаємодії в ситуації конфлікту здійснюється на основі тестів, самоаналізу, спостережень товаришів та викладача.
2. Встановлення власних недоліків і робота з їх усунення.
3. Розробити емоційно-природний для майбутнього педагога підхід до взаємодії в ситуації конфлікту на основі аналізу співставлення з основними підходами.
4. Робота по оволодінню цілісними вміннями та навичками.
5. Робота по оволодінню цілісним актом взаємодії в ситуації конфлікту у відповідності до власного підходу.
6. Апробація в реальній педагогічній діяльності (на практиці).



Розглянемо короткий зміст тематичних модулів.

МОДУЛЬ 1. ДІАГНОСТИЧНИЙ

Ми починаємо курс з самодослідження студентів лише тому, що набуті знання можуть підсилити роль захисних механізмів психіки. Самоаналіз, самопізнання, самодослідження будуть супроводжувати весь курс. З появою набутих знань про взаємодію у ситуації конфлікту майбутні спеціалісти проводитимуть порівняльний аналіз самодіагностики з теоретичними ідеальними моделями. Цьому сприятимуть і прогресивні групові дискусії, проблемні заняття та аналіз ситуації конфлікту. Основна мета даного модуля - на основі самопізнання встановити власний образ поведінки у ситуації конфлікту (виявлення типових особливостей, які повторюються незалежно від конфліктної ситуації).

Основні методики дослідження, які ми використовуємо:

1. Завдання студентам: описати найбільш вражаючі конфлікти, в яких ви брали участь за останній рік: з шкільними вчителями; з однокласниками; з батьками; конфлікти, до яких ви причетні з іншими людьми.

2. Методика: підходи до конфлікту.

3. Діагностична тест-карта самооцінки студента ("портрет").

4. Оцінка агресивності педагога (А.Ассінгер).

5. Здатність педагога до емпатії.

6. Оцінка рівня товариськості вчителя.

7. Опитувач К.Н.Томаса.

8. Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні.

9. Шкала самооцінки мотивації "схвалення" тощо.

По завершенню кожного модуля учасники повинні відображати динаміку власного самопізнання, осмислення індивідуальних особливостей поведінки в ситуації конфлікту, виконуючи домашні письмові роботи (твори, самосповіді). Головна мета - відображати власні зміни, які відбуваються у напрямку більш глибокого самоусвідомлення.

МОДУЛЬ 2. САМОРЕГУЛЯЦІЯ РОБОЧОГО САМОПОЧУТТЯ ПЕДАГОГА

Вміння керувати власною поведінкою, своїм робочим самопочуттям необхідне кожному педагогу. Від того, наскільки він володіє собою, своїм внутрішнім станом, суттєвим чином залежить, по-перше, настроїв учнів, по-друге, успішність навчально-виховної роботи зі школярами, по-третє, тривале

збереження педагогом працездатності, здоров'я. Цим висновком ми закладаємо основи усвідомлення суспільної значимості і особистої зацікавленості студентів в опануванні способами саморегуляції.

Саморегуляція - це самостійне створення необхідних або бажаних психофізичних станів. За допомогою саморегуляції студенти зможуть оволодіти методами управління собою у ситуації конфлікту.

Механізм створення психофізичних станів (у подальшому "станів") в їх конкретних проявах стосується структурних одиниць відображення, відношень і діяльності (тобто образів, вторинних образів, понять, переживань і дій). Регулюючи відображення, ми управляємо структуруванням, чіткістю і продовжуваністю збереження образів і понять. Аналогічне відбувається з переживаннями і діями. Структурування і консолідація структурних одиниць ведуть до формування станів - психічних явищ, що відрізняються відносною тривалістю при збереженні однорідності.

Якщо процес створення і збереження певних станів характеризується систематичністю, великою продовжуваністю, то стабільні, домінуючі стани поступово стають рисами особистості.

Стани і відношення людини найтіснішим чином взаємопов'язані. Керуючи станами, регулюючи їх якість і тривалість, ми поступово змінюємо систему відношень. А система відношень - це є характер. Отже, формування характеру проходить через корекцію, зміну і вдосконалення відношень.

МОДУЛЬ 3. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

Основні поняття: агресія, межі конфлікту, діагностика конфлікту, динаміка конфлікту, завершення конфлікту, критерії вирішення конфлікту, об'єкт і предмет конфлікту, причини конфлікту, прогнозування конфлікту, протиріччя, вирішення конфлікту, суперництво, співробітництво, зіткнення, структура конфлікту, інцидент, компроміс, конфлікт, конфліктна ситуація, педагогічна ситуація, проблемна ситуація, ситуація конфлікту, деструктивний конфлікт, конструктивний конфлікт, міжособистісний конфлікт, міжособистісна взаємодія, конфліктогенна особистість, конфліктологія.

МОДУЛЬ 4. ФАЗИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТУ

Ситуація конфлікту має свої фази: фази розвитку конфлікту.

Віддалення - сторони підкреслюють відмінності між ними: на фізичному рівні (ріст; колір шкіри і т.п.); на соціально-інтелектуальному рівні (місце життя; освіта; манера одягатися; інтереси і т.п.); духовний рівень (релігійні, містичні, світські, побутові, наукові погляди на світ).

Конфліктна ситуація (від латинського *зійиз* - положення) - один з основних (наряду з конфліктною взаємодією) структурних елементів конфлікту; система взаємозв'язаних і взаємообумовлених елементів об'єктивного і суб'єктивного рівня. Конфліктна ситуація включає: основні фактори мікроситуації (фізичного і соціального середовища), що впливають на конфлікт; основних і другорядних учасників; об'єкт і предмет конфлікту; суб'єктивні характеристики і особливості учасників конфлікту (психічні стани і ситуативне ставлення до опонента і об'єкта конфлікту, їх психологічна стійкість).

Після того, як сторони визначили свого противника і підготовлені до нанесення першого удару, відбувається провокація по відношенню до опонента - інцидент.

Інцидент - (від латинського *incident* - той, що трапляється) - перший відкритий етап в динаміці конфлікту, що виражається у зовнішній протидії, зіткненні сторін. В інциденті виражаються інтереси і цілі сторін, визначаються їх позиції.

Інцидент переростає в стан відкритого конфлікту - зіткнення. Чим довше продовжується конфлікт, тим менш чутливими стають його учасники. Розпочавшись з високих слів про мораль і принципи, конфлікт травмує людей, знищує їх духовні цінності. Зіткнення завжди носить руйнівний характер. В ньому немає нічого позитивного. Він буде розростатись.

Розв'язання конфлікту - одна з форм завершення конфлікту, сукупність позитивних дій (рішень) самих учасників конфлікту, що припиняють протиставлення мирними чи силовими шляхами і вирішують (повністю чи частково) проблему, що привела до конфлікту.

Критерій розв'язання конфлікту - (від грецького *kriterion* - засіб для судження) - ознака, мірило, на основі якого відбувається попередня оцінка варіанту розв'язку проблеми, що лежить в основі

конфлікту. Основними критеріями розв'язання конфлікту є: правова норма, моральна норма; думка авторитетної для обох опонентів особи; прецеденти вирішення подібної проблеми у минулому; традиції, прийнятні для даного соціуму.

МОДУЛЬ 5. ПІДХОДИ ДО КОНФЛІКТУ

Розглядаються основні підходи (стратегії) щодо дій у ситуації конфлікту: колабораціонізм, конфронтація, ухилення, компроміс, змагання, оборона, переговори, контратака, примирення.

МОДУЛЬ 6. ІДЕАЛЬНА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ

Ідеал - це ідеальний образ (норма) поведінки. Ідеали - це керівні і спрямовуючі норми, на зразок шляхових вказівок, як має рухатися людина, що бажає самореалізуватися чи самовтілювати себе. Іншими словами: ідеали - це зовсім не якість певні цілі, яких можна досягти, а це засоби, що вказують напрямом. Вони задаються в галузі життєвих відношень особистості. Всякий абсолютизований односторонній ідеал, тобто всяка ідеологія абсурдна і суперечить здоровому глузду. При односторонній ідеології ця абсурдність приводить до трагічних наслідків: заперечення всіх інших ідеалів, руйнування інших цінностей і нетерпимості.

Чим більш послідовним є індивід в орієнтації на ідеали, тим більш високою є його ступінь безконфліктності. Ідеали є необхідністю для кожної людини, яка ставить "найневідкладніше з усіх питань" і питає про смисл життя.

Аналізуючи людину як суб'єкта життя, С.Л.Рубинштейн виділила два основних способи відношення до життя: 1) Це життя, яке не виходить за межі зв'язків, в яких живе людина, де кожне її відношення - це відношення до окремих явищ, але не до життя в цілому, коли людина не здатна осмислити весь свій життєвий шлях як єдине ціле, саме життя виступає тоді як некерований, стихійний процес, мораль, як неусвідомлене підкорення будь-яким тенденціям чи волі більшості. 2) Активний розвиток рефлексії - це шлях до становлення морального людського життя на новому усвідомленому базисі з пошуком відповідей на питання "Хто я такий? Як я живу? Для чого я це роблю? Куди мені слід рухатися далі? Чого я хочу від життя і від себе? і т.п.". В цьому випадку людина являється творцем власного життя і життя суспільства.

МОДУЛЬ 7. АНАЛІЗ КОНФЛІКТНОЇ СИТУАЦІЇ
МОДУЛЬ 8. ТЕХНІКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНФЛІКТУ

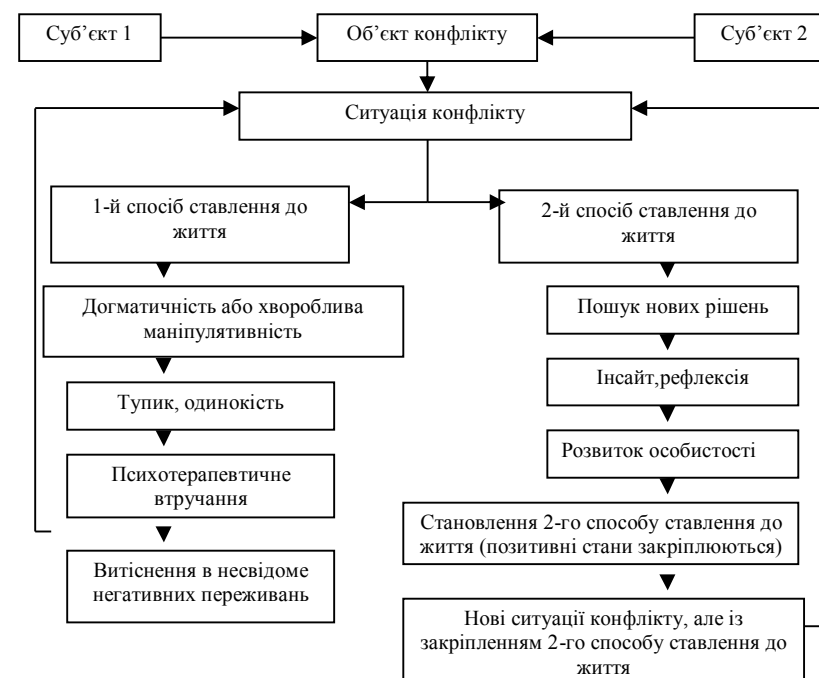
	В чому проблема?	Що можна зробити?
Теорія	2. Аналіз. 1) розподіліть симптоми за категоріями; 2) причини (на вашу думку); 3) чого не вистачає? 4) що заважає розв'язати проблему?	3. Підходи (використовуйте робочу модель відношень особистості). 1) які можливі стратегічні рекомендації? 2) виробіть загальні уявлення про те, що можливо зробити?
Практика	1. Діагноз. 1) Що не так? 2) Які несприятливі симптоми спостерігаються сьогодні? 3) В яких відношеннях дійсність не відповідає бажанням?	4. Ідеї та дії. 1) Що можливо зробити? 2) Які конкретні кроки можна здійснити, щоб справитися з проблемою?

Певна теорія породжує характерний спосіб дій - техніку. Техніка виражає практичне втілення ідей, які характеризують дану систему. Техніка - це частковий випадок вираження відношень, складових реальної роботи, це серія дій, здійснених з певним наміром.

Будь-яка техніка працює, якщо педагог діє. Роль педагога - не лише у застосуванні певної техніки, але й в тому, щоб включити учня у взаємодію з ним, замість того, щоб працювати лише самому. Для педагога надто важливим є глобальне розуміння "як це робиться?" (перспектива, до чого це призведе).

Техніка - відношення - переживання. Відношення - це характеристика стану. Відношення без переживання - мертве, так як і техніка без відношення. Техніка має перетворити підхід до ситуації конфлікту у глибинний зв'язок педагога з дітьми, а не в гру словами чи маніпулювання їхньою поведінкою.

МОДУЛЬ 9. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНФЛІКТУ



Шанкова Т.І.

кандидат педагогічних наук,
кафедра соціальної педагогіки
та педагогічної майстерності

Технологія підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної роботи з батьками учнів

Професійна діяльність учителя початкових класів постійно пов'язана із сімейним вихованням та взаємодією з батьками учнів. Це передбачає впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, корекційну роботу та педагогічну освіту батьків.

Традиційна система підготовки майбутніх учителів початкової школи не в повній мірі враховує актуальні проблеми і

соціальні орієнтири щодо сім'ї, взаємодії школи та сім'ї, соціально-педагогічної діяльності вчителя з батьками учнів. Тому виникає суперечність між вимогами держави до діяльності вчителя в різноманітному учнівському колективі, взаємодії з різними типами сімей учнів і недостатньою його підготовленістю до цієї роботи в нових соціокультурних умовах.

На основі аналізу психологічної, педагогічної та соціально-педагогічної літератури *соціально орієнтовану підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів* було визначено як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями та вміннями з метою оволодіння ними способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання.

Основними *цільми* соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів є збагачення уявлень студентів про сучасну сім'ю та її проблеми; розвиток ціннісно-мотиваційної сфери студентів стосовно майбутньої діяльності з батьками учнів; сприяння в оволодінні студентами соціально-педагогічними знаннями щодо роботи з батьками учнів; сформованість у студентів відповідних соціально-педагогічних умінь; оволодіння студентами засобами впливу на батьків учнів з метою покращення якості сімейного виховання; включення майбутніх педагогів у соціально-педагогічну діяльність з батьками учнів.

Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів має здійснюватися з урахуванням відповідної *соціально-педагогічної технології* – цілеспрямованої, упорядкованої сукупності методів і засобів організації навчального процесу, за допомогою яких студенти оволодівають способами педагогічного впливу на батьків з метою підвищення ефективності сімейного виховання.

Втілення у навчально-виховний процес соціально-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів враховувало ієрархію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід від вимог суспільства

щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності до врахування індивідуальних можливостей студентів.

Особлива увага під час впровадження соціально-педагогічної технології у навчально-виховний процес необхідно приділяти методам соціально-педагогічного впливу як способам взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі. Ці методи за виявленням соціальної активності студентів можна розподілити на мотиваційно-стимулюючі, професійного педагогічного спілкування, практичні та оцінно-регулюючі.

Мотиваційно-стимулюючі методи спрямовані на стимулювання потреби студентів у набутті знань щодо особливостей сучасної соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів (аналіз педагогічних ситуацій, метод співпереживання ситуації, бесіди, дискусії, диспути, вивчення першоджерел, творчі завдання тощо).

Методи професійного педагогічного спілкування спрямовані на оволодіння студентами способами соціального впливу на батьків (ділові та рольові ігри, тренінги та ін.).

Практичні методи сприяли підвищенню рівня соціально-педагогічних умінь стосовно роботи з батьками (розв'язання соціально-педагогічних задач, самостійна робота, мікронавчання, виконання практичних завдань під час проходження педагогічної практики в школі).

Оцінно-регулюючі методи допомагають закріпленню та оцінці набутих соціально-педагогічних знань та вмінь студентів щодо майбутньої діяльності з батьками учнів (тестування, розв'язання соціально-педагогічних задач різного рівня складності).

У процесі впровадження технології соціально орієнтованої підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками учнів були внесені доповнення в зміст курсу “Педагогіка” щодо сім’ї, дитинства, сімейного виховання школяра, соціально орієнтованої роботи вчителя з батьками молодших школярів та розробці спецкурсу щодо соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками

Теми розділу “Загальні основи педагогіки” “Мета та система виховання й освіти в Україні”, “Школяр, його розвиток і

виховання”, “Сутність і зміст процесу виховання”, “Закономірності й принципи виховання” були доповнені навчальним матеріалом щодо проблем мети виховання дітей у сім’ї в історії розвитку суспільства, значення спадковості, сімейного середовища у розвитку та формуванні особистості, закономірностей та принципів виховання дітей у сім’ї.

Теми розділу “Методика виховної роботи класного керівника”, “Організаційно-педагогічна робота класного керівника”, “Педагогічна діагностика в роботі класного керівника”, “Планування роботи класного керівника”, “Сутність методики колективних творчих справ” та теми, у яких вивчались складові сімейного виховання учнів, були доповнені розглядом питань щодо використання психологічних та педагогічних методик вивчення сімей учнів, планування роботи з колективом батьків, морального, громадянського, розумового, трудового, економічного, естетичного виховання та фізичного виховання молодших школярів у сім’ї.

У курсі “Етнопедагогіки”, який вивчається студентами педагогічного факультету на V курсі, розглядається тема: “Українська родинна педагогіка”. Її мета полягає в ознайомленні студентів із народно-педагогічними поглядами на особливості родинного виховання; поширенні досвіду родинного виховання. Головною проблемою даної теми є розвиток виховних функцій сім’ї на основі утвердження авторитету батьків, почуттів подружнього обов’язку й честі сім’ї, а провідною ідеєю - використання народно-педагогічних засобів родинного виховання в сучасних умовах, пропаганда народного родинного досвіду виховання та навчання.

З метою надання майбутнім учителям початкових класів систематизованих знань виховного соціально-педагогічного процесу, технології постановки та здійснення виховних цілей, засобів щодо соціально орієнтованої роботи із сім’ями різних типів, створення оптимальних умов для соціалізації особистості молодшого школяра, було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес спецкурс “Соціально-педагогічна підготовка студентів до роботи з батьками учнів”, провідними завданнями якого є: формування соціально орієнтованої спрямованості вчителя початкових класів; ознайомлення студентів

з особливостями сучасних українських сімей, їх виховним потенціалом; обґрунтування наукових засад сімейного виховання та роз'яснення значення сім'ї у формуванні гармонійно розвиненої особистості; аналіз провідних напрямів соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на взаємодію з батьками учнів та створення оптимальних умов для соціалізації особистості; оволодіння студентами різноманітними методиками вивчення сімей учнів, доцільними формами роботи з різними типами сімей та культурою спілкування при взаємодії з батьками учнів.

У структурі загальнопедагогічної підготовки вчителя розроблений спецкурс “Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками” розрахований на 32 години (16 годин лекційних та 16 годин семінарських та практичних занять).

У першому розділі спецкурсу “Сім'я як найголовніше соціально-педагогічне середовище виховання та розвитку дитини, провідна ланка її соціалізації” розглядалася сучасна українська родина як складова частина суспільства та головний соціальний інститут виховання дитини, її соціально-виховні функції, місце та роль у соціалізації особистості. Провідна ідея полягає в тому, що організація діяльності вчителя початкових класів по вихованню, розвитку та соціалізації молодшого школяра здійснюється з урахуванням особливостей сучасної української сім'ї.

Розділ “Правові основи соціально-педагогічної діяльності вчителя з батьками учнів” містив розгляд законодавчої бази щодо соціального захисту та підтримки сімей та проблем дитинства, передбачав аналіз Конституції України, Кодексу про шлюб та сім'ю, Закону про державну допомогу сім'ям із дітьми; Національних програм Планування сім'ї, “Діти України”, Державної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Декларація прав дитини, Конвенції ООН про права дитини). Основною проблемою блоку виступала необхідність дотримання та захисту прав дитини всіма виховними інститутами. Провідна ідея полягала в тому, що будувати свою діяльність з батьками учнів учитель повинен з урахуванням основних державних документів щодо сім'ї, дитинства, їх соціального захисту та підтримки.

У наступному розділі “Основні типи сімей в Україні. Особливості виховання дітей у сім'ях різних типів”

висвітлювалася типологія сімей та особливості виховання підростаючих поколінь у сім'ях різних типів. Провідна ідея полягала в тому, що організація роботи вчителя із сім'ями різних типів повинна бути побудована з урахуванням особливостей кожної сім'ї: благополучної, неповної, “нуклеарної”, багатодітної, повторної, молоді, конфліктної, асоціальної, сім'ї соціального ризику.

Розділ “Наукові засади сімейного виховання” передбачав ознайомлення студентів із завданнями, принципами, різноманітними методами та засобами виховання дітей у сім'ї. Основна проблема полягала в дотриманні батьками та вчителями основних принципів сімейного виховання та доцільному застосуванні методів та засобів сімейного виховання.

Розділ “Основні напрями виховання дітей в сім'ї” мав за мету ознайомити студентів із складовими частинами виховання дітей у сім'ї. Провідна ідея визначалася тим, що знання основних напрямів сімейного виховання (фізичного, морального, розумового, трудового, естетичного та ін.) допоможе вчителю разом із сім'єю учня сприяти його всебічному вихованню та розвитку.

Наступний розділ передбачав вивчення найкращого вітчизняного та зарубіжного досвіду сімейного виховання та педагогічних надбань щодо роботи школи із сім'єю учня. Студенти аналізували педагогічні погляди К.Д.Ушинського, П.Ф.Лесгафта про сімейне виховання, актуальність поглядів А.С.Макаренка з різних аспектів сімейного виховання, гуманістичне ставлення до дітей Я. Корчака, досвід В. О. Сухомлинського щодо роботи школи з батьками учнів.

У розділі “Соціально-педагогічна допомога сім'ям учнів у роботі вчителя початкових класів” розглядалися типові помилки в сімейному вихованні, аналізувалися різноманітні форми роботи вчителя з батьками та шляхи підвищення педагогічної освіти батьків. Провідна ідея полягала в тому, що знання вчителем найтипівіших помилок у сімейному вихованні, володіння методиками діагностики сімейного виховання допоможе вчителю зрозуміти, як відбувається виховання в сім'ї, доцільно застосувати форми роботи до кожної конкретної сім'ї, здійснювати педагогічну освіту батьків.

Останній розділ спецкурсу “Культура професійного педагогічного спілкування вчителя з батьками учнів” був присвячений розгляду процесу спілкування, його функцій та структури, особливостей професійного педагогічного спілкування вчителя з батьками учнів, структури соціально-педагогічної взаємодії вчителя з батьками учнів та ознак встановлення контакту з батьками учнів.

На практичному етапі застосування соціально-педагогічної технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів доцільно використовувати такі форми та методи як: аналіз педагогічних ситуацій, метод співпереживання ситуації, розв’язування педагогічних задач, педагогічні ігри (ділові, рольові, імітаційні), дискусії, мікронавчання.

Узагальненням практичного етапу соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів виступає педагогічна практика у школі, під час проходження якої студенти II - III курсів ознайомлюються з плануванням роботи класного керівника з батьками учнів; спостерігають і аналізують різні форми взаємодії вчителя з батьками учнів, фіксують результати в щоденниках із педагогічної практики; вивчають соціально-педагогічну літературу щодо роботи з батьками з метою організації тематичних конференцій для батьків, оформлення куточків, виставок літератури з різних проблем сімейного виховання.

Студенти IV - V курсів мають застосувати власні знання та вміння щодо налагодження взаємодії з батьками учнів. Користуючись методами вивчення документації (медична картка дитини, особиста справа), опосередкованого вивчення сім’ї (написання творів-мініатюр “Моя сім’я”, “Наші сімейні традиції” та ін.), методикою вивчення сім’ї за дитячими малюнками студенти складають “Соціально-педагогічний паспорт сім’ї”). Обов’язковою для студентів була підготовка разом із класним керівником батьківських зборів, на яких вони виступали з інформацією про важливі питання виховання дітей у сім’ї (до 10 хвилин).

Таким чином, соціально-педагогічна технологія підготовки студентів до роботи з батьками учнів включає: зміст навчального матеріалу з педагогіки, етнопедагогіки, спецкурсу “Соціально-

педагогічна підготовка до роботи з батьками”; форми (практичні заняття, самостійна творча діяльність, індивідуальна робота, консультації) і методи (аналіз педагогічних ситуацій; метод співпереживання ситуації; розв’язання педагогічних задач; педагогічні ігри (ділові, рольові, імітаційні); дискусії; мікронавчання) та педагогічну практику в школі.

Запропонована технологія також може бути використана у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Коляденко С.М.

*кандидат педагогічних наук,
кафедра соціальної педагогіки
та педагогічної майстерності*

Методика і технологія викладання історії соціальної роботи у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів

Сьогодні у процес підготовки спеціалістів соціальної сфери внесена дисципліна „ Історія соціальної роботи”. У нашому університеті вона читається лише перший рік, після того, як була набрана спеціальність „ Практичний психолог та соціальний педагог”. Але вже сьогодні стало зрозумілим той факт, що неможливо вивчити закономірності і тенденції розвитку соціальної сфери сучасної України, якщо не проаналізувати історичні явища розвитку цієї галузі у загальноєвропейському контексті взагалі та українському зокрема. Тому метою курсу стало ознайомлення студентів з розвитком теорії і практики соціальної роботи від найдавніших часів до сучасності. Весь курс був умовно поділений на дві частини: історія розвитку зарубіжної соціальної роботи та історія вітчизняної соціальної роботи, що є динамічним поєднанням трьох наук: історії, соціальної педагогіки, соціальної роботи. Залишається тільки жаль з приводу того, що загальний обсяг годин , відведений для вивчення даної дисципліни, не дозволяє приділити увагу всім аспектам та персоналіям соціального розвитку суспільства. У результаті вище сказаного ми розробили слідуючи теми для розгляду на лекційних заняттях:

1. Історія соціальної роботи як навчальна дисципліна та її значення для професійного становлення майбутнього соціального педагога.
2. Організація системи соціальної допомоги у античному світі.
3. Система соціального виховання та навчання в епоху Середньовіччя.
4. Соціально-педагогічна діяльність Й.- Г. Песталоцці.
5. Соціально-педагогічна зарубіжна думка у XIX столітті.
6. Розвиток нових напрямків у теорії і практиці соціальної роботи на початку XX століття.
7. Державна політика захисту дітей і соціальне виховання у історії України з давніх часів до кінця XVIII століття.
8. Ідеї соціального виховання в українській педагогіці та практиці у XIX столітті.
9. Ідеї соціального виховання у державній політиці України та Росії на початку XX століття.
10. Соціально-педагогічна діяльність А.С.Макаренка.
11. Теорія і практика соціальної педагогіки у творчому доробку В.О.Сухомлинського.
12. Історія соціального виховання у країнах Заходу і США.

Крім того на практичних заняттях ми пропонуємо теми , що не розглядаються під час лекцій за браком часу:

- Соціально – виховуючи діяльність Януса Корчака.
- Історія соціально-педагогічної підтримки дітей з різними соціальними та фізичними аномаліями в Україні та закордоном.
- Досвід соціального виховання в країнах Європи, США, Ізраїлі.

Зважаючи на той факт, що в Україні відсутній підручник з даної дисципліни та хрестоматія творів видатних вітчизняних та зарубіжних діячів у галузі соціальної роботи нами були запропоновані ряд творчих завдань, що сприяють закріпленню знань студентів. Перш за все це конспектування творів класиків соціальної роботи . Серед них Конфуцій, Аристотель, Володимир Мономах, Джон Локк, Ж.-Ж. Руссо, Йоган Песталоцці, К.Д. Ушинський, Роберт Спенсер, П.Ф. Лесгафт, Роберт Монтессорі, Софія Русова, А.С.Макаренко, В.О. Сухомлинський тощо.

Серед особливої категорії першоджерел міжнародні та державні документи, що стосуються історії розвитку соціальної

роботи в Україні, такі як Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Державна програма „Діти України”, Закон України „Про освіту” тощо.

Крім складання конспектів першоджерел студентам пропонуються завдання творчого характеру:

1. Скласти кросворд з теми заняття.
2. Подати тестове опитування за темою, що розглядається.
3. Запропонувати проблемні запитання за творами науковців, що займалися проблемами розвитку соціальної роботи.
4. Створити соціально-педагогічні задачі, користуючись науковим доробком видатних діячів вітчизняної та зарубіжної історії соціальної роботи.
5. На підставі матеріалів лекційний та практичних занять скласти опорну схему.
6. Подати життя і діяльність видатних діячів минулого у вигляді хронологічної таблиці.
7. Скласти алфавітно-тематичний каталог творів зарубіжних та вітчизняних вчених.

Приведемо декілька вдалих прикладів виконання студентами творчих завдань з історії соціальної роботи.

Тест до теми „ Історія соціально-педагогічної підтримки дітей з різними соціальними та фізичними аномаліями

1. Назвіть одну з основних причин правопорушень і злочинності учнів?

- а) багато вільного часу;
- б) бездоглядність;
- в) нестача кишенькових грошей.

2. Назвіть вік людей, які найчастіше потрапляють до місць позбавлення волі

- а) до 25 років;
- б) до 40 років;
- в) до 30 років.

3. Девіантна поведінка - це:

- а) система вчинків направлена на покращення життя;

б) вчинки, які суперечать прийнятим в суспільства правовим і моральним нормам;

в) вчинки, що суперечать власним принципам.

4. Якими факторами обумовлена девіантна поведінка?

а) біологічними, морально-етичними, психологічними;

б) біохімічні і фізичні;

в) соціальні і психологічні.

5. Перше правило при взаємодії з агресивною дитиною:

а) вказати дитині на її місце;

б) схвалити її поведінку;

в) приймати дитину такою, якою вона є.

6. Основним заняттям дітей вулиць є:

а) жебрацтво;

б) проституція;

в) крадіжки.

7. Скільки законів України регулюють соціальне становище, захист інвалідів?

а) 12;

б) 15;

в) 20.

8. Яким законом України регламентовано гарантії психіатричної допомоги розумово відсталій особі?

а) „Про психологічну допомогу”

б) „Про соціально-педагогічну допомогу”;

в) „Про психіатричну допомогу”.

9. Назвіть перший етап в роботі соціального педагога з сім'єю, де є дитина з особливими потребами:

а) педагогічна діагностика;

б) педагогічна просвіта;

в) психологічне пристосування.

10. Що треба врахувати визначаючи рівень загальної культури сім'ї?

- а) освіту дитини;
- б) освіту дорослих членів сім'ї, а також безпосередньо культуру членів сім'ї;
- в) освіту дитини і дорослих.

Таблиця

**Хронологічна таблиця до теми
„Соціально – виховуюча діяльність Януша Корчака”**

22.07.1878(79)	Народився Я.Корчак (справжнє ім'я - Генріх Гольдшміт) у Варшаві.
1890	Помер батько, Генріх став опорою для матері і сестри.
1887	Вчився в Варшавській початковій школі. Далі вчився у Празькій гімназії. Почав писати твори.
1898	Вступає до Варшавського університету, медичний факультет. Взяв псевдонім спочатку Янаш Корчак, згодом Януш Корчак.
1899	Отримує премію за драму „Куди?”.
1901	Друкується роман „Діти вулиці”
1904	Працює лікарем у Варшаві. Бере участь у російсько-японській війні і повертається до Варшави.
1904-1905	Повість „Дитя гостинної”.
1906	Виїздив у Берлін.
1909	Відвідав Париж
1911	Вояж до Лондона.
1907-1908	Працює у дитячих літніх колоніях. Став членом товариства „Допомога сиротам”.
1911(1912)	Стає директором дитячого будинку для єврейських сиріт.
1914	Лікар - ординатор польового шпиталю в м.Глибочці на Україні.
1915	Відвідує в Києві польську приватну гімназію.
1917	Демобілізується з армії. Працював в українських і польських притулках.
Літо-осінь 1917	Проживає в Липках. Створив працю „Як любити дитину”, „Кодекс товариського суду”. Створив Велику Хартію Вільності Дітей.
Червень 1918-1919	Повертається до Варшави. Керує двома притулками „Дім сиріт”, „Наш дім”. Викладає в Ін-ті спеціальну педагогіку, у Вільному польському університеті,

	педагогічному училищі.
1926-1930	Редактор дитячого журналу „Малий огляд”. Кореспонденти -3000 дітей.
1923	Казка „Король Матіуш”, „Банкрутство малого Джека”.
1925	Отримує Офіцерський Хрест відродження Польщі і Золотий Лавр Польської академії літератури.
1940	Створилося гетто для єврейських дітей (25000 дітей). Корчак залишається з ними.
1942	З групою вихованців Корчак гине в газовій камері Треблінки.

Проблемні запитання до теми „Соціально-педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського”:

1. Обґрунтуйте ідею гуманістичної спрямованості виховання В.О.Сухомлинського.
2. У чому полягає новаторський підхід вченого до формування особистості учня?
3. Які основні засади родинно-шкільного виховання у творчості В.О.Сухомлинського ви можете назвати?
4. У чому полягає сутність принципу індивідуального підходу до особистості учня та шляхи його реалізації?

Соціально-педагогічні задачі та ситуації.

I. У Будинку Сиріт частина чергувань була платною, але Януш Корчак дотримувався думки, що оплачуватися повинні усі чергування. Чому? Адже для інтерната це було економічно не вигідно...

II. Януш Корчак пішов вмирати з 200 єврейськими дітьми-сиротами, хоча він не був спроможний їх врятувати, але міг залишитися жити і бути корисним іншим мільйонам сиріт, яких породила II світова війна, передати свій досвід іншим педагогам. Чому він обрав саме смерть?

III. У своєму творі „Формування особистості і підлітка” С.Френе вказує на фактори, що негативно впливають на формування особистості. Порівняйте їх з сучасними впливами на підростаюче покоління.

Наведенні нами приклади творчих завдань студентів з курсу „Історія соціальної роботи” переконливо доводять, що сприймання матеріалу іде на стику розумового та емоційно-

чуттєвого, тому що не можливо говорити про мету соціальної роботи, спираючись на сучасні уявлення про форми допомоги нужденним прошаркам населення. Крім того, студенти починають розуміти, що не можна говорити про ступінь гуманності того чи іншого суспільства або того чи іншого автора певного соціального проекту, спираючись на сьогоднішні уявлення про людяність, моральність тощо.

Тобто, на нашу думку курс „ Історії соціальної роботи” тільки виграє від того, що майбутні фахівці через виконання творчих завдань наповнять його уявленнями про людину в історії людства. Погляди людини на світ на своє місце в ньому впливає на трактування змістовності та спрямування соціальної допомоги, яка переважає у певний історичний проміжок часу.

Ілліна О.В.

*кафедра соціальної педагогіки
та педагогічної майстерності*

Технологічна побудова процесу формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності

Ефективність реалізації будь-якої системи, в тому числі й системи формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, на думку багатьох сучасних дослідників, забезпечує технологічний підхід.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Їх різнобічну класифікацію дає Г.К.Селевко, який поділяє педагогічні технології за типом управління пізнавальною діяльністю, за провідним фактором психологічного розвитку, за рівнем застосування, за концепцією засвоєння, за філософською основою, за характером змісту й структури, за орієнтацією на особистісні структури, за підходом до дитини, за організаційними формами, за домінуючим методом, за напрямом модернізації традиційної системи, за категорією учнів.

В нашому розумінні технологія – це конструювання процесу, проект способу його організації з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, кінцевий результат, способи

його досягнення; моделювання підсистем, блоків, усієї системи формування професійних умінь як цілісного процесу. Педагогічна технологія передбачає систематичне й послідовне відтворення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Основний зміст технологічної спрямованості педагогічних пошуків у сучасних умовах полягає насамперед у здійсненні попереднього проектування навчально-виховного процесу й наступного відтворення цього проекту в учнівській аудиторії. Педагогічна технологія передбачає створення проекту навчально-виховного процесу, який визначає структуру й зміст навчально-виховної діяльності самого учня. Істотна риса будь-якої педагогічної технології – постійне цілепокладання, починаючи з діагностичного процесу й закінчуючи об'єктивним контролем. Необхідним є також збереження структурної та змістовної цілісності всього навчально-виховного процесу.

Формування в майбутніх учителів професійних умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, повинно бути цілеспрямованим і керованим. Необхідною умовою результативності організаторської діяльності є її повноцінна мотивація, що виявляється передусім у позитивному ставленні до неї, усвідомленні її значення для ефективності навчально-виховного процесу.

Необхідно створити саму систему поетапного формування умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності.

Виходячи зі структури організаторської діяльності, ми виділяємо такі компоненти процесу формування професійних умінь, необхідних для неї: цільовий компонент, мотиваційний компонент, змістовий компонент, операційно-процесуальний компонент, оцінно-результативний компонент.

Цільовий компонент включає: загальну мету – формування високого рівня розвитку умінь майбутніх учителів, необхідних для організаторської педагогічної діяльності; цілі кожного з виділених компонентів; а також проміжні цілі, які встановлюються на кожному з етапів формування цих педагогічних умінь.

Кінцевою загальною метою розробленої технології є підготовка спеціаліста-організатора шкільного навчально-виховного процесу, Вимоги до якого містить у собі змістовний

компонент. Проміжні цілі передбачають становлення особистості спеціаліста шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками й критеріями.

В свою чергу реалізація на практиці кожного з визначених компонентів зумовлює реалізацію параметру цілепокладання.

Мета мотиваційного компоненту полягає в тому, щоб сформувати в майбутніх педагогів систему мотивів, яка б забезпечувала процес оволодіння вміннями, необхідними для організаторської педагогічної діяльності. Тобто ставиться завдання створення та впровадження в практику навчання студентів системи мотиваційного забезпечення процесу формування цих педагогічних умінь.

Для формування повноцінної мотивації необхідності розвитку умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, важливо забезпечити такі умови:

- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх студентів, бачити в кожному особистість;
- задовольняти потреби в організаторській педагогічній діяльності;
- формувати адекватну оцінку своїх можливостей;
- використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації;
- виховувати належне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Метою змістового компоненту є формування майбутніх педагогів відповідно до вимог, що забезпечують високий рівень продуктивності організаторської педагогічної діяльності.

Враховуючи наукові педагогічні доробки, положення Концепції педагогічної освіти і Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти, вимоги паспорту вчителя-вихователя було розроблено вимоги до педагога, що забезпечують високий рівень продуктивності його організаторської діяльності. Основне місце при цьому відводиться необхідним знанням і вмінням у сфері організаторської роботи. Ці вимоги включають в себе цілісну систему якостей особистості вчителя, які дозволяють йому не тільки правильно організовувати роботу учнів, інших викладачів, батьків, самого себе, але й діяти при цьому виходячи з поставлених перед ним завдань.

За вихідні положення при складанні даної системи вимог ми брали суспільні й соціальні задачі й функції майбутнього спеціаліста в практичній діяльності, виходячи при цьому з принципу зв'язку навчання з життям, враховуючи конкретні суспільно-історичні умови, в яких даний фахівець буде жити й працювати, стан і перспективи розвитку освітньої галузі, специфіку професійної діяльності.

При складанні даної системи вимог ми дотримувалися певної структури:

- призначення спеціаліста,
- перелік посад, на яких він може бути використаний,
- вимоги до якостей його особистості (світоглядні, громадянські, моральні, професійні й інші),
- зміст загальної, психолого-педагогічної, професійної і організаторської підготовки,
- знання й уміння, якими він має оволодіти.

Вчитель повинен бути підготовленим до роботи в національній реформованій школі. Головне його завдання - формування творчої, моральної, інтелектуальної, з почуттям національної гідності особистості громадянина України; розвиток його здібностей та обдаровань, наукового світогляду; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів до подальшої освіти й трудової діяльності.

Сучасні вимоги до вчителя висвітлені в Законі „Про загальну середню освіту”: „Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти”. Першочергове значення серед вимог до вчителя як до організатора навчально-виховної роботи має гуманістична спрямованість – сформовані загальнолюдські моральні цінності, відповідальність і почуття обов'язку перед учнями, школою й державою, національна самосвідомість. Необхідними є: професійно-педагогічна спрямованість – інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною професією, педагогічне мислення, педагогічний такт, самокритичність, працездатність; пізнавальна

спрямованість – наукова ерудиція, творче мислення, готовність до самоосвіти; організаторська спрямованість – сформованість якостей, необхідних для успішної організаторської діяльності, таких як активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, спостережливість, самостійність, організованість, комунікабельність, здатність швидко приймати рішення, здатність до самоактуалізації, організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, здатність до рефлексії, схильність до організаторської роботи.

Для продуктивної організаторської педагогічної діяльності необхідними є знання основних напрямів й перспектив розвитку освіти й педагогічної думки на Україні, основ історії педагогіки, педагогіки й психології, основ етнопедагогіки, основ організаторської роботи; глибокі знання з предмету, фахівцем якого є спеціаліст, знання методики його викладання; всебічна ерудованість, знання історії України й сучасного світу, основ філософії, політичної економіки й народознавства, основ Української держави й права.

Вимоги до вчителя, що забезпечують високій рівень продуктивності його організаторської діяльності включають вміння аналізувати суспільно - політичні процеси й події внутрішнього й міжнародного життя, трактувати їх з точки зору загальнолюдських цінностей і категорій; берегти й плекати український менталітет; аналізувати психолого-педагогічну літературу, застосовувати психолого-педагогічні знання на практиці; аналізувати свою педагогічну діяльність; проводити психолого-педагогічні дослідження; користуватися науково-методичною літературою зі свого предмету; викладати свій предмет на високому науковому й методичному рівні, доступно й зрозуміло для учнів; користуватися технічними засобами навчання, необхідними для викладання предмету; організовувати себе, свою діяльність і час у процесі навчально-виховної роботи з учнями; вміти самостійно приймати й здійснювати правильні рішення в різних педагогічних ситуаціях; спільно з учнями вміло організовувати їх щоденну життєдіяльність, наповнювати її цікавими й корисними думками, творчими справами; організовувати навчальну діяльність учнів на уроці; засобами навчальної та позанавчальної діяльності спонукати учнів

розвивати свої інтереси, збагачувати свої знання; стимулювати накопичення в учнів соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності; ставити учнів в умови, які сприяють розвитку в них прагнення до самоосвіти й самовиховання; поступово передавати учням відповідальність і контроль за їх навчанням, поведінкою та вчинками; організовувати колектив учнів, зробити його своїм помічником у розв'язанні всіх навчально-виховних задач; сприяти роботі учнівського самоврядування; навчати учнів орієнтуватися в різних ситуаціях і самостійно приймати рішення в умовах складності, мінливості реального життя; навчати учнів способам організаторської діяльності. Володіти вміннями, необхідними для успішної організації будь-якої конкретної справи: бачити справу, яка потребує організатора; підбирати молодших організаторів і виконавців відповідно до мети діяльності, задач і особливостей підлеглих; колективно обговорювати мету діяльності; планувати роботу, бачити її в цілому й поетапно; відбирати шляхи виконання певного виду робіт; діяти доцільно, правильно розподіляти сили, необхідні для виконання робіт; забезпечувати необхідні зовнішні зв'язки; вести облік і контроль; колективно аналізувати ефективність процесу виконання задач; визначати головні напрямки роботи, провести перегрупування сил, засобів і перепланування; провести індивідуальну й колективну оцінку виконання задачі.

Метою операційно-процесуального компоненту є виділення етапів формування умінь майбутніх учителів, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, визначення видів навчальних завдань, що моделюють організаторську педагогічну діяльність, за яких це формування буде ефективним.

Відповідно до загальних і проміжних цілей виділяються такі етапи формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності.

I етап – початковий. На цьому етапі відбувається усвідомлення студентами мети організаторської діяльності та пошук способів її виконання: дії методом спроб і помилок.

II етап – теоретико-мотиваційний. Особливості цього етапу знаходять своє відображення в оцінці значущості основних якостей і властивостей педагога, необхідних для організаторської

діяльності, важливості професійних умінь для продуктивної педагогічної діяльності. Це період накопичення соціального досвіду організаторської діяльності. Студенти знайомляться з теоретичними основами організаторської діяльності, положеннями про педагогічні ситуації, задачі й вивчають методи їх розв'язання.

На III – основному – етапі відбувається оволодіння студентами первинними вміннями, необхідними для організаторської діяльності. Основна мета при цьому полягає в психологічному розкріпаченні особистості, формуванні почуття природної свободи взаємовідносин і контактності в організації якоїсь конкретної справи. Це досягається шляхом застосування ігрових вправ для навчання готовності до самоорганізації й організації інших, розв'язання й програвання педагогічних ситуацій, у яких наявні компоненти організаторської діяльності.

IV – практично-творчий – етап застосування первинних умінь в реальних педагогічних ситуаціях, тобто формування власне педагогічних умінь. На цьому етапі розглядалися ситуації організаційного характеру, змістом яких є професійна діяльність учителя, проводилися ділові ігри, мікрорекламування, тощо. Важливим у цей період є закладення основи для подальшого розвитку професійної організаторської майстерності фахівця.

V – етап організаторської майстерності. Формування умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, до рівня організаторської майстерності відбувається при творчому використанні знань, навичок і умінь в реальних педагогічних ситуаціях. Цей етап реалізується під час неперервних педагогічних практик та в педагогічній діяльності після закінчення навчального закладу.

Оцінно-результативний компонент передбачає прогнозування результату процесу формування професійних умінь майбутніх учителів при розв'язанні організаторських навчальних завдань з педагогіки, оцінку отриманого результату, аналіз його відповідності до бажаного з метою корекції операційно-процесуального, змістовного й цільового компонентів.

Програма формування у професійних умінь майбутніх учителів, визначається проміжними цілями, відповідно до етапів формування професійних умінь у процесі моделювання організаторської педагогічної діяльності, які в свою чергу

обумовлені загальною метою – формування умінь, необхідних для організаторської діяльності, на рівні, який би забезпечував високу продуктивність цієї діяльності вчителя. Зворотній зв'язок визначається процесом порівняння отриманих показників рівнів сформованості умінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності, з показниками сформованості цих умінь у вчителів з високим рівнем педагогічної майстерності, а також корекції загальної мети застосування моделювання організаторської педагогічної діяльності для формування професійних умінь майбутніх учителів, корекції проміжних цілей і програми формування професійних умінь з метою отримання відповідних результатів.

Запропонована технологія формування професійних умінь майбутнього вчителя передбачає їх засвоєння вже на першому етапі підготовки спеціаліста й подальше узагальнення й удосконалення. Це досягається шляхом застосування, як навчальних завдань з педагогіки, змістом яких є моделювання організаторської педагогічної діяльності, педагогічних задач організаційного характеру, рольових ігор, рольового тренінгу й мікрОВикладання.

Мета запропонованої технології полягає в тому щоб якомога тісніше наблизити зміст і розв'язання певних навчальних задач до педагогічних задач, які доведеться розв'язувати випускникам у майбутній професійній діяльності. Повертаючись до концепції контекстного навчання, необхідно, наскільки це можливо, перетворити навчальну діяльність студентів у квазіпрофесійну, принаймні при вивченні курсу педагогіки, й тим самим домогтися формування певних професійних умінь.

Потрібно також відмітити, що під час навчання йде орієнтація випускника на подальше вдосконалення набутих професійних умінь в процесі практичної педагогічної діяльності.

Зосімович О.Ю.
кафедра всесвітньої історії

Використання матеріалів музеїв та методів музейної педагогіки у процесі підготовки фахівців істориків

У процесі навчання студенти історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка неодноразово відвідують музейні експозиції Житомира, області та всієї України. Вони знайомляться з історичною спадщиною та культурними здобутками нашого народу. Знайомство з усіма видами та формами музейної роботи входить до обов'язкової програми підготовки, яка включає вивчення курсу „Музеєзнавство та архівна справа”.

Вивчення музеєзнавства відбувається за напрямками:

- знайомство з теоретичними основами музеєзнавства: його історією, понятійно-категоріальним апаратом, науково-методологічними засадами, головними науковими здобутками, основними проблемами тощо;
- засвоєння на практиці класичних форм та методів роботи музеїв;
- ознайомлення та практичне втілення нових напрямків музейної діяльності.

Музейна мережа в Україні постійно розширюється. З'являються нові музеї: історичні, краєзнавчі, художні тощо. Швидко збільшується кількість галузевих музеїв: технічних, біологічних, медичних та ін. З'являються музеї державні, відомчі, а також музеї на громадських засадах. Відбувається процес відновлення та створення шкільних музеїв. Це зумовлює необхідність появи музейного фахівця, який би зміг орієнтуватися у роботі будь-якого музею, незалежно від його профілю та відомчої приналежності. Особливо це потрібно навчальним закладам, оскільки саме вони ще не мають професійних підходів в музейній справі.

Тому засвоєння класичних форм роботи музеїв, а саме, фондової, науково-дослідницької та масово-освітньої, є необхідним етапом формування фахівця з музейної справи.

Не дивлячись на те, що музей є одним із самих консервативних закладів, його теж торкаються певні зміни, нові напрямки та тенденції. Особливо сьогодні, коли відбувається перегляд сучасних засад та характеру розвитку самої музейної справи шляхом переосмислення принципів, ідеології та загальних положень музейної діяльності. Сутність змін в сучасних музеях пов'язана зі зміною соціальної ролі музею, підвищенням ефективності взаємодії музеїв з суспільством та розуміння його як феномена культури, органічної частини сучасного культурного життя. Тобто, йде мова про розробку моделі музею, що активно включається в культурне життя суспільства, формує його, а не є лише пасивним відображенням культури як це було раніше. Музей також стає не лише культурним, але й освітнім центром.

Такі напрямки діяльності знаходять відображення в роботі окремих музеїв, розробці ними освітніх концепцій, окремих культурних програм для різних категорій музейної аудиторії. Вони також стали обов'язковими для вивчення курсу „Музеєзнавство” студентами історичного факультету.

Ситуація, що склалася в області культурно-освітньої діяльності вітчизняних музеїв цілком відповідає таким загальним тенденціям і характеризується наступними рисами:

- формується нова освітня концепція вітчизняного музею, яка в основу музейної діяльності ставить проблему формування у відвідувачів ціннісного відношення до культурно-історичного спадку;
- змінюється ставлення до самої аудиторії, яка тепер сприймається як рівноправний учасник комунікативного процесу, діалогу в музейному середовищі. Аудиторія диференціюється, формується різноманітний репертуар роботи з нею, до процесу музейної комунікації залучаються всі категорії населення. Найбільш активно проходить робота з дошкільниками та молодшими школярами.
- значна увага приділяється проблемі результативності музейної комунікації, впливу музею на різні групи відвідувачів, ефективність тих чи інших форм.
- актуальним стає усвідомлення культурно-освітньої діяльності музею з позицій таких наук як педагогіка та психологія.

Таким чином, виникла необхідність у формуванні теорії культурно-освітньої діяльності музею, теорії, в якій би практика отримала новий імпульс для розвитку.

Все це створило підґрунтя для сприйняття та засвоєння середовищем вітчизняних музейних спеціалістів терміну музейна педагогіка, предметом якої є культурно-освітні аспекти музейної комунікації.

Сам термін прийшов до нас з Німеччини, де музейна педагогіка має глибоке коріння, сягаючи рубежу XIX-XX ст. Базові ідеї музейної педагогіки були закладені ще в першій половині XX ст. та пов'язані з іменами таких німецьких просвітителів та музейних діячів, як А.Ліхтварк, Г.Кершенметейнер, Г.Фрейденталь, А.Рейнвейн. Також одним із провідників ідеї музейної педагогіки вважається російський філософ кінця XIX- поч. XX ст. М.Ф. Федоров. Він вважав, що вся система освіти повинна бути пристосована до навчання в стінах музею. За думкою філософа: „Школа-музей служить для объединения учебного и ученого, т.е. воспитания и знания»¹. Це означає, що в музеї виховний процес не лише поєднується з процесом освітнім, але й переважає його.

Спочатку під музейною педагогікою розумівся особливий напрямок діяльності музею: участь в навчально-виховному процесі школи, створення освітніх програм для дітей. Проте з середини XX ст. в Західній Німеччині під впливом теорії музейної комунікації, значно поширених в той час в США, терміном “музейна педагогіка” стали позначати нову наукову дисципліну, що розглядала проблеми цієї теорії.

Отож, пройшовши еволюцію від певного виду музейної діяльності до наукової дисципліни, музейна педагогіка на сьогодні своїм об'єктом має всі види контактів музею з аудиторією, найрізноманітніші способи звернення до людини як учасника процесу музейної комунікації. Вона дає той методичний інструментарій, який дозволяє осмислити всі види музейної діяльності в педагогічному аспекті і тим самим підвищити рівень спілкування музею з аудиторією, його соціальний статус.

¹ Федоров Н.Ф. Из философского наследия, М., 1995, с.117.

Щодо основних напрямків досліджень в сфері музейної педагогіки, то, перш за все, сюди віднесемо проблему освітньої специфіки музею. Її вирішення передбачає відповідь на запитання навіщо люди ходять до музею, в чому бачать сенс відвідування музею, тобто про роль музею в суспільній свідомості.

Не лише суто теоретичною є і проблема ефективності музейної комунікації, адже саме її розв'язання дозволяє долати суттєву диспропорцію між зусиллям домогтися того чи іншого ефекту та реальними результатами впливу музею на людину.

Невіддільним від попередніх є і питання вивчення музейної аудиторії. Так, навряд чи можливо ефективно здійснювати свою діяльність без чіткого уявлення про те, до кого зверталися, які особливості, очікування, інтереси тих людей, які приходять до музею чи ігнорування його.

Із врахуванням знань про реальну (чи потенційну) аудиторію музейна педагогіка підходить до вирішення наступної проблеми, що має найбільше практичне значення – створення та апробація нових методик та програм для різних категорій відвідувачів.

Також до проблем музейної педагогіки відносимо й встановлення оптимальних форм взаємодії з партнерами по культурно-освітній діяльності, передовсім, з навчальними закладами.

Все це визначило необхідність в появі особливого типу музейного спеціаліста, який би займався різними аспектами роботи з публікою. Саме тому вбачається необхідним на історичному факультеті готувати не просто спеціалістів-істориків, викладачів історії, а також студенти повинні набувати навичок музейного працівника, зокрема музейного педагога.

В програмі з навчальної дисципліни “Музеєзнавство та архівна справа” студентів історичного факультету Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка враховуються всі аспекти музейної роботи, а також широко впроваджуються всі напрямки роботи музейної педагогіки.

Так, зокрема теоретичні засади музеєзнавства обговорюються під час лекцій та практичних занять. Під час проведення лабораторних занять та музейної практики широко застосовуються наукові та культурні контакти факультету з музеями міста: Обласним краєзнавчим музеєм та його філіалами,

Житомирським музеєм космонавтики ім. С.П.Корольова, народними та громадськими музеями (Музеєм УМВС, Музеєм пожежної охорони, Музеєм біологічного факультету університету, громадськими шкільними музеями).

Базовим для вивчення практичної діяльності сучасних музеїв став Житомирський музей космонавтики ім. С.П.Корольова. Тут студенти виконують більшість лабораторних робіт та проходять вагому частину музейної практики. Саме в цьому музеї склалися об'єктивно-сприятливі умови для успішної реалізації культурно-освітньої програми та впровадження всіх напрямків музейної педагогіки.

Одним з найперспективніших напрямків, що з кожним роком все яскравіше засвідчує свої переваги на практиці, є діяльність музею на широких засадах музейної педагогіки, конкретним шляхом реалізації якої стає підхід до роботи з людиною з позиції теорії комунікації, тобто встановлення діалогу, взаємодії музею та аудиторії. Поряд із набуттям певних наукових знань, йде засвоєння молоддю світоглядних ідей, моральних цінностей та норм, естетичних ідеалів, тощо.

Найбільш розробленою є система взаємодії музею з дитячою та шкільною аудиторією. Створюються програми роботи музею з учнями, наприклад, початкової школи, вводячи предметні уроки та екскурсії, велика робота проводиться із дошкільнятами. Подібні програми засвідчують вихід музею на більш глибокий рівень взаємодії з освітньою системою, передусім взаємовідносин зі школою.

Вже усталеними формами музейної роботи є наукові та студентські семінари, філософські дискусії, художні виставки, музикальні вечори, театральні зустрічі, проведення вікторин та конкурсів серед учнів середніх навчальних закладів. Музей стає більш відкритим для відвідувача, фокусує свою увагу на людині.

Саме така діяльність музею і зумовила бажання співпрацювати з ним з метою подальшого набуття знань та навичок з музеезнавства та музейної педагогіки та пошуку нових форм педагогічної діяльності.

Оскільки музей складається з двох відділів, студенти мають змогу ознайомитися з меморіальною та технічною частинами його експозиції.

Спочатку музейні працівники розповідають про історію створення музею, його наукову концепцію та експозицію. Для цього використовуються як усна розповідь і екскурсія, так і відео-матеріал.

Далі студенти знайомляться з основними видами та формами роботи музею, а потім намагаються відобразити їх на практиці.

Так, після ознайомлення з особливостями фондової роботи, всі студенти повинні знати той шлях, який проходить річ, щоб стати музейним предметом, а потім експонатом, а також умови їх зберігання. Для цього вони заповнюють відповідну документацію. Заняття із студентами проводять досвідчені фахівці з фондової роботи, які знайомлять з відповідними паперовими документами та сучасною комп'ютерною програмою обліку та збереження фондів.

Знайомляться студенти і з особливостями наукової роботи музею, набуваючи навичок науковців-дослідників, вчать вірно робити наукову атрибуцію музейного предмета, пов'язувати його з історичними подіями, видатними особами.

Працівники музею розповідають студентам про основні види масово-освітньої роботи в музеї. Тут вони набувають навичок експозиціонерів, екскурсоводів. Саме ця форма роботи охоплює всі напрямки музейної педагогіки. Студенти вчать створювати музейну експозицію, виставки, оформляти відповідну документацію. Також, їм пропонується на вибір підготувати текст екскурсії або масового заходу для різних соціальних груп та вікових категорій відвідувачів (в основному, для дошкільнят та школярів).

Завершуючи роботу в музеї, студенти пишуть невелику творчу роботу-роздум: "Яким я бачу музей майбутнього", в якій висловлюють досить слушні думки як щодо розвитку музею в цілому, так і окремих форм музейної роботи.

Результатами такої спільної участі історичного факультету та музею в освітній програмі підготовки фахівців-істориків є усвідомлення ролі музею не тільки як зберігача соціальної інформації (а в цьому більшість студентів вбачає головну його роль), матеріалу для наукових досліджень, а також, як частки соціокультурного середовища, яка має велике значення в

педагогічному, виховному процесах, що формує світогляд сучасної людини.

Студенти самі включаються в процес музейної комунікації, засвоюють накопичений досвід та створюють нові форми музейної педагогічної діяльності.

Враховуючи накопичений досвід, можна застосовувати матеріали експозицій та фондів музеїв в навчально-виховній роботі, а методи музейної педагогіки широко використовувати в освітніх та навчальних програмах багатьох факультетів та вузів України.

Використана література:

1. Батина И.Д. Проблема концептуальной стратегии национальных музеев космонавтики в современных условиях /В сб.: Материалы XIII Международного симпозиума по истории авиации и космонавтики. М., 2001, – с.142-143.
2. Землецов В.В., Ковалев Б.К., Майорова В.И. Международная кооперация в реализации аэрокосмических образовательных программ как элемент общей культуры / В сб.: Материалы XIII Международного симпозиума по истории авиации и космонавтики. М., 2001, – с. 80.
3. Копыл О.А. О некоторых особенностях работы Житомирського музею космонавтики ім. С.П.Королева / У зб.: Людина і космос – 99. Збірник наукових праць, - К: МАУП, 1999, № 6 (54), – с.105-107.
4. Корзун Г.С. Космонавтика и будущее цивилизации (культурно-ценностный аспект) / В сб.: Материалы XIII Международного симпозиума по истории авиации и космонавтики. М., 2001, – с.12.
5. Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев. Тенденции и перспективы /В сб.: Культурно-образовательная деятельность музеев (Сборник трудов творческой лаборатории “Музейная педагогика” кафедры музейного дела. Институт переподготовки работников искусства, культуры и туризма Российской Федерации). – М., 1997 – с.6.
6. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина/ В сб.: Культурно-образовательная деятельность музеев (Сборник трудов творческой лаборатории “Музейная педагогика” кафедры музейного дела. Институт переподготовки работников искусства, культуры и туризма Российской Федерации). – М., 1997.– с.21-23.
7. Степанова М.В. О практическом воплощении идеи музея XXI в. /В сб. Материалы XIII Международного симпозиума по истории авиации и космонавтики. М., 2001, – с. 138 – 139.
8. Федоров Н.Ф. Из философского наследия, М., 1995, с.117.

9. Шاپочникова Л.В. Космическое мировоззрение XX века / В сб.: Материалы XXIV Академических чтений по космонавтике, посвященных памяти академика С.П.Королева и других выдающихся отечественных ученых – пионеров освоения космического пространства (25-28 января 2000 г.) – М, 2000, – с.14.

Буравський О.А.
кафедра всесвітньої історії

Розвиток історичного мислення – основа міцних знань учнів

На сучасному етапі реформування шкільної історичної освіти важливою проблемою для вчителів є підтримання балансу між сумою знань, які засвоїли учні і сформованими в них уміннями самостійно їх здобувати.

“Найважливіше зі змін, – як зазначає методист В.Курилів, – є те, що ми переходимо до процесу навчання, за якого учні навчаються самі” [6, 46].

Великий російський письменник і педагог Л.Толстой писав, що учень ніколи не оволодіє знаннями по-справжньому, якщо вони даються йому в “готовому вигляді”. Знання – тільки тоді знання, коли вони набуті зусиллями власної думки, а не пам’яті [4, 14].

У статті, спираючись на праці сучасних методистів, ми спробуємо проаналізувати інновації щодо розвитку історичного мислення учнів в процесі вивчення історії.

У постанові Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. “Державний стандарт базової і повної середньої освіти” вказано на необхідність у викладанні особливу увагу приділити формуванню в учнів уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, ширше застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [1, 1].

Не можна не погодитись із судженнями завідувача відділом суспільно-гуманітарних дисциплін Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти О.Мокрогуз. У статті наголошено, що процес оволодіння знаннями дещо схожий на науковий процес пізнання нових явищ. Тому завдання вчителя – не “полегшувати” цей процес, стаючи єдиним джерелом

інформації, а раціонально організовувати пошук істини і тим самим прискорювати процес пізнання. Вчитель повинен створювати лише необхідні умови для пробудження пізнавальної активності учнів [4, 14].

У монографії доктора філософських наук, професора П.Сауха “XX століття. Підсумки” зазначено, що в сучасних умовах навчання необхідно переходити до педагогіки співробітництва вчителя і учня, конструктивність якої буде визначатись спільним пошуком істини [5, 72].

Видатний німецький педагог А.Дістервег підкреслював, що “розвиток і освіченість жодній людині не можуть бути надані. Усяк, хто бажає до них залучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Ззовні він може отримати лише поштовх... Тому самодіяльність – засіб і водночас результат освіти”. А.Дістервег розрізняв два методи, що застосовуються у процесі навчання – догматичний і розвивальний. У першому випадку вчитель повідомляє навчальний матеріал, тобто “веде” дітей до знання, у другому випадку вчитель спонукає учнів до пошуку істини.

Німецький педагог вважав, що поганий учитель подає істину, гарний навчає її знаходити [4, 15].

Тому, враховуючи поради авторитетних вчених-педагогів, необхідно створювати такі умови навчання, щоб учні виконували достатню кількість творчих завдань, а головне – щоб вони відчували внутрішню потребу у пізнанні істини. У такій творчій атмосфері в учнів виробляється вміння визначати пізнавальну проблему, виділяти головне, висувати історичні гіпотези та аргументувати їх.

Заслужений вчитель України Л.Лоха переконана, що жоден метод так не сприяє більш повному використанню розумових можливостей учнів, як *метод проблемного навчання*, під яким розуміють сукупність методів, за допомогою яких перед учнями створюється проблемна ситуація, формуються проблеми, знаходяться шляхи їх розв’язання.

Якщо при використанні пояснювально–ілюстративного методу вчитель домагається пасивного засвоєння матеріалу, то активізація учнів шляхом самостійного розв’язання тих чи інших проблем розвиває творчі здібності та вміння мислити [3, 7].

У статті ілюструється *метод інтерактивного навчання* – форми організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [6].

Так, наприклад, вивчаючи у 10 класі тему “Польща”, вчитель під час розгляду першого питання “Відновлення державної незалежності Польщі”, організовує роботу в малих групах: перша група досліджує питання: “Коли і за яких обставин було відновлено незалежність Польщі?”, друга – “Які внутрішні та міжнародні чинники перешкоджали відновленню незалежності Польщі?”

Працюючи в малих групах, учні не тільки усвідомлюють свою відповідальність за знання, які вони набувають, а й відчувають себе рівноправними творцями уроку. А потім, працюючи у великій групі, тобто всім класом, підбивають підсумки досліджень і роблять висновки.

Використання цього методу спонукає учнів до аналізу, висунування у процесі розв'язання проблеми гіпотез та перевірки їх правильності [3, 7].

Оригінальну методику інтерактивного навчання пропонує доцент Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова І.Коляда [3]. Автор радить, що при підготовці уроків - історичні дебати учитель повинен ознайомити учнів з правилами проведення уроку, встановити регламент в організації дискусії.

Ефективність уроку залежить від організації дисципліни дискусії у класі, конструктивного формулювання проблеми, яка виноситься на обговорення.

Вчителю необхідно також запропонувати учням опрацювати додаткову літературу до теми. Клас поділяється на групи-команди: 1) опоненти захисту; 2) опоненти звинувачення; 3) експерти; 4) інститут громадської думки. Опоненти захисту мають обґрунтувати цю подію; опоненти звинувачення вказати на негативні наслідки цієї події; експерти – навести аргументи на користь тієї чи іншої сторони; інститут громадської думки – підсумувати перебіг дискусії [2, 23 – 24].

Про ефективність таких активних методів навчання говорять статистичні дані, поширені у психолого–педагогічній пресі щодо

середнього відсотка засвоєння навчального матеріалу: урок-лекція – 5 %; робота в дискусійних групах – 50 %; метод навчання інших (робота в малих групах) – 90 % [3, 9].

Отже, проаналізувавши методичні надбання досвідчених педагогів, можна зробити висновок, що всі їхні судження з вищезазначеної проблеми зводяться до головного: сучасний вчитель повинен усвідомити, що основними цілями історичної освіти є розвиток історичного мислення учнів, формування особистості, яка вміє аналізувати суспільні процеси, спираючись на знання основних фактів та закономірностей суспільного розвитку й приймати відповідальні рішення, а задля цього необхідно ширше впроваджувати активні форми навчання, зокрема проблемний метод.

Використана література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти /Історія України. – 2004. – № 9. – С. 1 – 9.
2. Коляда І. Методика організації та проведення уроку – історичні дебати на тему: “Переяславська рада 1654 року: “Пропащий час” чи “споконвічна мрія” українського народу” //Історія в школі. – 2004. – № 1. – С. 23 – 27.
3. Реєнт О., Коляда І. Методичні рекомендації до організації та проведення уроку-суду історії України у 10 класі на прикладі теми: Українська національно-демократична революція. Успіхи та прорахунки Української Центральної Ради //Історія в школі. – 2003. – № 10. – С. 14 – 18.
4. Лоха Л. Нові підходи до вивчення історії ХХ століття /Історія України. – 2004. – № 4. – С. 6 – 9.
5. Мокрогуз О. До питання розвитку історичного мислення учнів у контексті тематичного оцінювання навчальних досягнень з історії /Історія України. – 2004. – № 9. – С. 14 – 19.
6. Нестеренко Т., Богданова О. Використання методу групового інтерактивного навчання на уроках історії та правознавства //Історія в школі. – 2002. – № 3. – С. 8 – 11.
7. Саух П.Ю. ХХ століття. Підсумки. - Київ – Рівне, 2001. – 184 с.
8. Федорак В. Як вчити історії в сучасній школі //Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 46 – 47.

Андрійчук Р.Г.,
кафедра охорони праці

Технологія вивчення окремих параметрів стану організму в курсі „Безпека життєдіяльності”

1. Концептуальні положення

Життєдіяльність людини і, зокрема, ефективність її праці значною мірою визначається функціональним та психічним станом організму. На практиці основним методичним підходом при оцінці працездатності людини є використання прямих і непрямих показників. До прямих показників працездатності відносять результати роботи: точність і швидкість її виконання, помилки і продуктивність праці. Як непрямий показник використовується динаміка відхилення функціонального та психічного стану організму від вихідного значення чи від фізіологічної норми. Визначається важливим дати можливість студентам не тільки теоретично засвоїти знання з дисципліни „Безпека життєдіяльності”, але й практично перевірити деякі параметри стану власного організму.

2. Цільові орієнтації

Засвоєння базових знань з „Безпеки життєдіяльності” з включенням формування практичних вмінь щодо оцінювання окремих параметрів функціонального та психічного стану власного організму.

3. Ключові поняття.

Базові знання з „Безпеки життєдіяльності”.

4. Особливості змісту.

5. Особливості методики

Серцево-судинна система. Тест Руф'є – Діксона. Вимірюється пульс в стані спокою, після 20 присідань та після 1 хвилини відпочинку. Використовується формула $\frac{(P + P_2 + P_3) - 200}{10}$,

де Р – пульс в спокої, Р₂ – пульс після 20 присідань, Р₃ – пульс після хвилини відпочинку. Кінцеві цифри: 1 – 3 – дуже добрий показник; 3 – 6 – добрий. Частота серцевих скорочень(ЧСС). У стані спокою ЧСС в середньому дорівнює 65 поштовхам за

хвилину, при середньому навантаженні – 113, а при максимальному – 185.

Вимірюється пульс у стані спокою та після 20 присідань. Проба Мартіне. Підраховується ЧСС протягом 30 с в стані спокою. Після 20 глибоких присідань (ноги нарізно, руки витягнуті вперед) протягом 30 с знову підраховується ЧСС. Результати записують і визначають процент почастішання пульсу від вихідного рівня. При почастішанні пульсу на 25% стан системи оцінюється як добрий; при 50 – 75% - задовільний; більше 75% - незадовільний.

Апарат зовнішнього дихання. Проба Штанге (затримка повітря на вдиху). Обстежуваний у стані стоячи робить вдих, потім глибокий видих і знову вдих (80 – 90% від максимального) і закриває рот. Ніс затискається. Відмічається час затримки дихання. У доброму функціональному стані людина здатна затримати дихання на 60 – 120 с. Проба Генчі (затримка повітря на видиху). Обстежуваний у стані стоячи робить вдих, потім глибокий видих. У доброму функціональному стані людина може затримати дихання на видиху на 60 – 90 с.

Нервова система. Проба на стійкість у позі Ромберга. Обстежуваний стоїть із заплющеними очима, витягнувши вперед руки з розведеними пальцями. При ускладненому варіанті ступні ніг містяться на одній лінії (носок до п'ятки). Помічник, використовуючи секундомір, визначає максимальний час стійкості до наявності тремтіння. Потім вони міняються місцями, результати записують. Порівнюються ці результати: при втомі (або виходячи з інших причин); у одного з обстежуваних раніше порушується стійкість, пальці рук починають тремтіти. Проба А.І. Яроцького (визначення рівноваги). Обстежуваний у стані стоячи закриває очі і безперервно обертає голову в один бік в темпі два рухи в секунду, використовуючи вказівки помічника. Помічник вираховує час від початку рухів голови до моменту втрати рівноваги. Результати записуються.

Умовна оцінка: збереження рівноваги 35 сек. – “відмінно”, 29 сек. – “добре”, 15 сек. – “задовільно”.

Нерво-м'язовий апарат. Визначення маси тіла. За формулою Лоренса ідеальна маса тіла становить: $m = h - (100 -$

$\frac{h-150}{4}$), де h – зріст людини. В Центрі аеробіки (Даллас) ідеальна

маса визначається за формулою Мегоні.

Для чоловіків: $(\frac{h (м)}{0.0254} * 4 - 128) * 0.453 = m (кг)$ Для жінок:

$(\frac{h (м)}{0.0254} * 3.5 - 108) * 0.453 = m (кг)$ (1 дюйм = 0.0254 м, 1 фунт =

0.453 кг). Тест зі сходинками (степ-тест). Використовуючи подвійну сходинку, піднімаються послідовно на дві її сходинки, ведучи облік кількості підйомів. На верхній сходинці стоять випроставшись, а після кожного спуску – ставлять обидві п'ятки на підлогу. Після підйомів на протязі однієї хвилини (про що повідомляє помічник) вимірюють свій пульс. Використовуючи відповідну таблицю, роблять висновки. Якщо частота пульсу буде різнитися менш ніж на 10 за 1 хв від норми, то стан можна вважати задовільним. Якщо частота пульсу нижча за норму на 10 за 1 хв і більше, то фізичний стан краще середнього значення. Якщо частота пульсу на 10 за 1 хв і більше вища, то стан можна вважати нижчим за середній. На основі результатів виконання степ-тесту може бути визначена відповідно виконана робота. Використовуючи дані попереднього тесту по формулі $W = BW * H * T * 1.33$, де W – навантаження, кгм/хв.; BW – маса тіла, кг.; H – висота сходинки, м; T – кількість підйомів за 1 хв.; 1.33 – поправочний коефіцієнт обчислюють виконану роботу під час сходження на подвійну сходинку. Записують результати і порівнюють їх з результатами інших обстежуваних.

Психічний стан. Темпінг-тест (визначення максимальної частоти рухів кисті). На папері малюють квадрат 20*20 см і ділять його двома лініями на чотири рівні частин. Обстежуваний протягом 10 с. у максимальному темпі ставить крапки у першому квадраті, через 20 с відпочинку – у другому і т.д. Щоб крапки не накладалися одна на одну, рекомендується переміщати руку по колу. Лічать кількість крапок у кожному квадраті, з'єднуючи всі точки між собою. Різке зниження частоти рухів, тобто зменшення кількості крапок від квадрата до квадрата, свідчить про недостатню функціональність нервової системи. Вивчення

вольових якостей людини. Тест для визначення терпеливості..
Відповідають на запитання швидко, не задумуючись.

1. Ви вважаєте, що у Вас виникла цікава ідея, але якщо її не підтримали, Вас це засмучує.? А) так; Б) ні.

2. Ви зустрілися з друзями і один з них запропонував гру в доміно. Щоб Ви хотіли? А) щоб у грі брали участь тільки ті, що добре вміють грати; Б) щоб грали і ті, хто ще не знає правил гри.

3. Чи спокійно Ви сприймаєте неприємну для Вас новину? А) так; Б) ні.

4. Чи дратують Вас люди, які в громадських місцях з'являються нетверезими? А) Якщо вони не переступають меж, мене це зовсім не цікавить; Б) мені завжди були неприємні люди, які не вміють себе контролювати.

5. Чи можете Ви легко знайти контакт з людьми іншої професії (становища, звичок)? А) мені важко це зробити; Б) я не звертаю уваги на такі речі.

6. Як Ви реагуєте на жарт, об'єктом якого Ви стали? А) мені не подобаються ні жарти, ні жартівники; Б) навіть, якщо жарт буде мені не до вподоби, я постараюсь Відповісти жартом на жарт.

7. Чи погоджуєтесь Ви з такою думкою, що багато людей “знаходяться не на своєму місці” або “роблять не свою справу”? А) так; Б) ні.

8. Ви приводите в товариство друга (подругу), які стають об'єктом загальної уваги. Як Ви на це відреагуєте? А) мені, чесно кажучи, неприємно, що увага відвернена від мене; Б) я лише радію за нього (за неї).

9. У гостях Ви зустрічаєте літню людину, яка критикує сучасне молоде покоління, вихваляє минулі часи. Як Ви відреагуєте? А) підете звідти з достойним виглядом; Б) вступите в суперечку.

А тепер порахуйте бали. Запишіть по два бали за відповіді 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 6б, 7б, 8б, 9а. Від 0 до 4 балів: Ви непохитні і, вибачте, вперті. 6-12 балів: Ви здатні твердо відстоювати свої переконання, але інколи здатні на зайву різкість. 14 – 18 балів: твердість Ваших переконань поєднується з гнучкістю Вашого розуму.

Тест для визначення рішучості. Нерішучість часто призводить до серйозних проблем. Дайте відповіді на запитання тесту.

1. Що, на Вашу думку, керує людиною якнайбільше? А) допитливість; Б) бажання; В) необхідність.

2. Як, на Вашу думку, люди міняють одну роботу на іншу? Г) їх звільняють; Д) переходять туди, де більша зарплата; Є) інша робота їм до душі.

3. Коли у Вас з'являються неприємності. А) Ви відкладаєте вирішення справи до останнього моменту; Б) Ви маєте потребу проаналізувати, наскільки в своїх неприємностях Ви винні самі; В) Ви не хочете навіть думати про те, що сталося.

4. Ви не встигли вчасно зробити якусь роботу і ... Є) Скажете самі про це ще до того, як Вас розпитають; Г) із страхом чекаєте, коли Вас запитають про результати; Д) Ви ґрунтовно готуєтесь до пояснення.

5. Коли Ви домагаєтесь поставленої мети, то сприймаєте звістку про це. В) з почуттям полегшення; Б) з радісними позитивними емоціями; А) по різному, в залежності від мети, але не так радісно.

6. Щоб Ви запропонували сором'язливій людині? Г) уникати ситуацій, які вимагають ризику; Є) позбутися сором'язливості, звернутися за допомогою до психолога; Д) познайомитися з людьми іншого складу, які не є сором'язливими.

7. Як Ви будете поводитися у конфліктній ситуації? Б) порозмовляєте з тим, з ким вступили в конфлікт; А) напишете листа; В) спробуєте вирішити конфлікт через посередника.

Звернемося до результатів. Якщо усі результати складаються з варіантів А і Д, то це не особливо рішуча людина; Б і Є – безумовно рішуча людина; В і Г – людин боїться не тільки приймати рішення, але й обдумувати їх, боячись подій, що наближаються.

6. Впровадження або можливості впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів різних типів України та зарубіжжя.

Технологія вже на протязі 3 років (з часу створення кафедри охорони праці в Житомирському державному університеті використовується в лабораторному циклі „Безпеки

життєдіяльності”, що є обов’язковою нормативною дисципліною для всіх студентів денної та заочної форм навчання. Паралельно з її впровадженням в навчально-виховний процес, виконані наукові узагальнення щодо певних особливостей стану здоров’я студентів різних вікових груп та статі.

Технологія може бути використана в будь-якому навчальному закладі як України так і зарубіжжя.

Ахметов Р.Ф.

*кандидат педагогічних наук,
кафедра теорії і методики фізичного виховання*

До питання удосконалення технології освітнього процесу з фізичного виховання

Необхідність удосконалення технології освітнього процесу з фізичного виховання не викликає сумніву [1; 2; 3; 4]. У 1998 році в Україні була прийнята державна програма „Фізичне виховання – здоров’я нації”. На відміну від попередніх програм, у вершину кута поставлена ідея реформування фізичного виховання для поліпшення здоров’я людини.

Основна реалізація цієї ідеї в навчальних закладах здійснюється через навчальні програми з фізичної культури, які мають регламентуючі стандарти стосовно змісту занять, їхньої кількості й нормативних вимог до тих, хто займається. Зміст програмного забезпечення повинен враховувати біологічні і педагогічні закономірності керування фізичним станом організму людини у процесі фізичного виховання. Ігнорування цих закономірностей перешкоджає реалізації педагогічного процесу, що не призводить до досягнення мети фізичного виховання – підвищення рівня фізичного стану, зміцнення здоров’я, зменшення захворюваності. Про це свідчить зростання кількості школярів і студентської молоді, які мають різного роду відхилення у стані здоров’я (до 90 %) [5; 6].

Аналіз базових програм з фізичного виховання у школі та ВНЗ за останні 20 років показав, що за деяких змін змісту основна концепція залишилася тією ж. Цільова спрямованість програм з

фізичного виховання у школі та ВНЗ полягає у підготовці до складання нормативів державних тестів (раніше БГПО і ГПО). Більшою мірою мають можливість наблизитися до розв'язання оздоровчої і виховної задач авторські програми, які повинні складатися з урахуванням регіональних особливостей, екологічних факторів, національних традицій, індивідуальної особливості учнів. Однак відсутність деяких науково-обґрунтованих системоутворюючих факторів не дає можливості сформувати програму, яка була б адекватною діючою ланкою у системі управління фізичним вихованням школярів і студентської молоді.

Тому актуальність теми дослідження полягає у пошуку шляхів підвищення керованості системою фізичного виховання дитячого контингенту, у зв'язку з тим, що існуюча система не приводить до поставленої мети – зміцнення здоров'я людини.

Аналіз ситуації, яка склалася, дозволяє відмітити причини неефективного функціонування системи фізичного виховання у навчальних закладах, якими є:

- застарілі концепції системи фізичного виховання у школі та ВНЗ, що вимагає нового трактування мети, завдань і принципів фізичного виховання [1; 7];

- авторитарний підхід під час складання програм з фізичного виховання з обов'язковим переліком видів рухової активності без урахування потреб, мотивів та інтересів учнів [8];

- науково не обґрунтовані підходи до регламентації фізичного навантаження на заняттях зі школярами, які проживають на території радіаційного забруднення [9; 10];

- відсутність науково-обґрунтованих нормативів фізичної підготовки тих, хто займається, які служили б модельно-цільовими характеристиками фізичного стану, здатного забезпечити високий чи стабільний рівень здоров'я [1; 11].

Дані положення обумовлюють актуальність теми дослідження, яка полягає у необхідності розв'язання проблеми, що має суттєве теоретичне і практичне значення для удосконалення системи фізичного виховання школярів і студентів.

Удосконалення технології освітнього процесу з фізичного виховання школярів і студентів пов'язане з вирішенням таких завдань:

1. Виявити вплив внутрішніх, індивідуальних факторів

(особливостей нервової системи) на адаптивні реакції до фізичних навантажень підлітків.

2. Вивчити структуру фізичного стану і розробити модельно-цільові характеристики фізичної підготовки, які відповідають високому чи стабільному рівню фізичного здоров'я підлітків.

3. Обґрунтувати систему педагогічного контролю за фізичною підготовкою підлітків у процесі фізичного виховання, яка включає:

– блок-тести, що дозволяють характеризувати фізичну підготовку та фізичне здоров'я;

– кількісні та якісні критерії оцінки фізичної підготовки.

4. Визначити раціональний руховий режим у фізичному вихованні підлітків з різним рівнем фізичного стану і фізичної підготовки.

5. Обґрунтувати систему управління фізичним станом підлітків, враховуючи функціональні резерви, фізичну підготовленість, мотивацію і зовнішні фактори.

У процесі фізичного виховання і спортивного тренування для здійснення управління необхідно мати опис (модель) об'єкта управління (учня) в його фактичному стані (на даний час), а також модель того стану, якого потрібно досягти. Ці моделі повинні давати цифрові характеристики рівнів основних видів підготовленості (загальної, спеціальної, технічної і т.д.). Крім цього, розроблюються моделі основних програм впливу (вправ, тренувальних уроків і циклів). Також розроблюється система педагогічного контролю, яка повинна фіксувати зміни в організмі людини, що займається спортом. Для побудови намічених моделей потрібно набрати певну кількість інформації про досліджувані системи.

Але завдання полягає не тільки в тому, щоб набрати якомога більшу кількість характеристик, а й у тому, щоб вибрати з якомога більшої кількості даних найменшу кількість суттєвих показників, що характеризують стан об'єкта і забезпечують точність управління ним. Добування максимуму даних з мінімальної інформації є одним з головних завдань управління.

Модельно-цільові характеристики фізичного стану підлітків, зміст програм керованих впливів у вигляді засобів і методів,

методи педагогічного контролю у вигляді рухових тестів і засобів їх оцінки, умови, за яких відбувається корекція програм фізкультурно-оздоровчих занять, а саме зовнішні умови оточуючого середовища і внутрішні індивідуальні фактори, дозволяють сформувати концепцію управління фізичним станом дітей і підлітків. Визначальними мітними рисами даної концепції є побудова системи управління з опорою на мотиваційну сферу діяльності особистості у фізичному вихованні, орієнтація на модельно-цільові характеристики фізичного, психологічного і морального стану молоді і корекція основних компонентів системи залежно від несприятливих екологічних факторів з метою підвищення стійкості організму до їх впливу та індивідуальних особливостей адаптивних реакцій молоді, що займається спортом.

Використана література:

1. Апанасенко Г.А. Физическое развитие детей и подростков. – К.: Здоров'я, 1985. – 80 с.
2. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.
3. Куц А.С. Организационно-методические основы физкультурно-оздоровительной работы со школьниками, проживающими в условиях повышенной радиоактивности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1997. – 44 с.
4. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – С. 172-219.
5. Бугайов В.М., Лагутін А.Ю., Рогожин О.Г., Козак С.С. Зміни здоров'я населення України внаслідок Чорнобильської катастрофи. – К.: Абрис, 1996. – 170 с.
6. Завацький В.В. Аналіз корекції стану здоров'я і фізичного розвитку дітей, дорослого населення в процесі ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. – Рівне: Ліста, 1999. – С. 128-136.
7. Петровский В.В., Полищук В.Д. Биологическое, индивидуальное и социальное в сфере физической культуры: Метод. реком. по теме „Основы теории физической культуры”. – К.: КГПИФК, 1992. – 16 с.
8. Ареф'єв В.Г. Методика викладання фізичної культури в школі. – К.: Вид-во ін-ту змісту і методів навчання, 1996. – 192 с.
9. Дмитренко С.М. Фізичний стан молодших школярів в умовах підвищеної радіації. – К.: ТОВ „Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 56 с.
10. Курочкина М.В. Захворюваність студентів, які проживають в різних

зонах радіоактивного контролю, в залежності від рівня фізичної підготовленості // Молода спортивна наука України. – Львів, 1998. – С. 203-205.

11. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок. – М.: Просвещение, 1991. – 164 с.

Климова К.Я.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. кафедри мови з методикою викладання в початкових
класах*

У пошуках ефективних технологій навчання (роздуми викладчів-словесників)

Щороку, коли на університетському подвір'ї лунає останній дзвоник, ми, викладачі-словесники, запитуємо себе: чи зможуть наші випускники органічно й упевнено влитися в колективи досвідчених педагогів, принести до школи не тільки сучасні лінгвістичні теорії й новітні методики викладання мови, а й привабливий для оточуючих комунікативний стиль, у якому поєднані коректність і доброзичливість, висока мовленнєва культура й уміння вести дискусію, толерантно відстоювати свою точку зору в колі старших за віком колег? Так, багаж знань, отриманих за роки навчання на факультеті, не повинен обтяжувати, оскільки у далеку подорож слід брати найнеобхідніше, адже ж ця подорож для шкільного вчителя іноді вимірюється довжиною життя. Ми прагнемо навчити майбутніх педагогів усього, що знаємо й уміємо самі, тож навчальні дисципліни на педфаці – різнопланові (взяти хоча б комплекс спеціальних дисциплін, не кажучи вже про педагогічні й соціально-гуманітарні). Але, віддаючи належне кожному з навчальних предметів, постійно переконуєшся в тому, що мова є тим об'єднуючим ланцюжком, який збирає в єдину струнку систему всі набуті студентами теоретичні знання – мовлення випускників є своєрідним індикатором, що дозволяє визначити рівень сформованості гармонійно розвиненої, комунікативно компетентної особистості завтрашнього педагога, здатного чітко й

доступно пояснити математичне й граматичне правило, розповісти про навколишній світ, про давню слов'янську культуру і про сучасну Україну з її проблемами та перспективами. Отже, не випадково колектив кафедри мови з методикою викладання в початкових класах забезпечує на педфаці й на інших факультетах викладання цілого ряду спеціальних дисциплін, таких як: українська мова (у тому числі ділова) і практична стилістика, культура мови й виразне читання, українознавство (зі спеціально укладеною для педфаку програмою) й дитяча література, практикум з правопису і каліграфія, методики викладання мов тощо. Ми шукаємо нових технологій, які перетворюють навчання наших студентів на свідоме самонавчання, а функцію викладача зведуть до консультативно-координуючої. Йдеться насамперед про створення програм для дистанційної форми освіти, про застосування найсучасніших видів ТЗН, про пошук нових форм індивідуально-самостійної роботи студентів, про модульно-рейтингову систему контролю й оцінювання знань, про впровадження інноваційних навчальних технологій (інтерактивних моделей навчання тощо). Науковці кафедри останнім часом активно вдаються до прийомів розвитку критичного мислення студентів (таких, наприклад, як: ПМЦ Едварда де Боно, "Прийом сюжетної таблиці", "Дерево прогнозів", "Мозковий штурм, "Тронування" та ін.). Все це допомагає майбутньому вчителю на основі зв'язного тексту не тільки дослідити мовні явища, а й дати можливість студентам максимально повно реалізувати свої творчі здібності на заняттях з української мови та методики її викладання в початкових класах. Не залишається поза увагою й система індивідуальної роботи як зі слабкими студентами, так і з творчо обдарованими, здібними до наукових досліджень. Щороку під керівництвом викладачів - доцентів кафедри - успішно захищаються дипломні й курсові роботи лінгвістичного й лінгводидактичного напрямку, які мають чітко окреслене професійне спрямування. Особливий інтерес у викладачів-словесників викликають міжпредметні зв'язки, які спонукають до пошуку нових форм і методів проведення традиційних вузівських лекційних і практичних занять (наприклад, об'єднаних лекцій або семінарів з українознавства (або дитячої літератури) й музики та

образотворчого мистецтва; сучасної української мови й психолінгвістики тощо).

Кожна інновація має апробуватись: те, що іноді здається оригінальним і ефективним, на практиці може несподівано перетворитись на дорослу забавку, яка швидко набридає і не залишає нічого для розуму й серця. Отже, визначальним при виборі освітніх технологій завжди залишається принцип доцільності, прогнозування кінцевого результату нашої роботи з молоддю – навчити студентів не тільки здобувати основи знань, а й уміти ці знання передавати іншим. Хотілося б, щоб успіхи наших випускників підтвердили ефективність обраних нами гнучких педагогічних технологій.

Підлужна Г.В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри мови з методикою викладання в початкових класах*

Пріоритетні напрямки мовно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Протягом останнього десятиріччя в методології шкільної освіти послідовно утверджується філософія дитиноцентризму в навчанні й вихованні. Це означає, що в центрі уваги має бути цінність особистісного розвитку дитини, зосередженість навчально-виховного процесу на потребах формування мислячої, творчої, активної особистості. Здобуття знань має бути не тільки корисним, але й комфортним, передусім – у психологічному сенсі (що, безперечно, не виключає вимогливого ставлення до учнів). Базові знання діти повинні не лише засвоїти теоретично, але й уміти (й це головне) застосувати їх у повсякденному житті. Звідси завдання вчителя – не стільки давати об'єктивну інформацію, скільки допомагати школярам у їх інтелектуальному й творчому зростанні. Для практичного втілення таких підходів до навчально-виховного процесу потрібна гуманізація шкільного середовища, тобто створення між учнями й учителями, між самими учнями клімату поваги, взаєморозуміння, довіри. Отже, найважливіші цінності освіти – не тільки дитина, але й педагог, здатний до

розвитку її нахилів, талантів, до соціального захисту, збереження індивідуальності. У зв'язку з цим актуальною стала проблема підготовки майбутніх учителів – творчих особистостей, які б успішно працювали в умовах індивідуалізації та психологізації навчання.

З огляду на соціальну й педагогічну значущість рідної мови для становлення й розвитку кожної особистості, цьому предметові в системі шкільного навчання й виховання відведено особливу роль. Це цілком виправдано, адже набуті в початкових класах особистісні якості, зокрема, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання й розвитку підлітків, але й значною мірою зумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність людини. Таким чином, мовно-мовленнєва та методична підготовка студентів – одне з найважливіших завдань педагогічних закладів освіти, адже вчитель початкових класів – це передусім словесник. Заняття з методики викладання української мови в початковій школі мають на меті не тільки допомогти майбутнім класоводам у засвоєнні теоретичних знань, формуванні практичних умінь і навичок. Провідне завдання ми вбачаємо в активізації пізнавальних здібностей студентів та стимулюванні їх творчого підходу до педагогічної діяльності. Досвід переконує, що реалізація цього завдання успішно здійснюється шляхом використання інноваційних технологій навчання. Зокрема, найбільш результативними в процесі нашої діяльності виявились інтерактивні технології, спрямовані на розвиток творчого й критичного мислення студентів, їх комунікативної компетентності. Слово “інтерактивний” у перекладі з англійської мови означає “здатний до взаємодії”. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету: створити сприятливі умови для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів між собою, студентів з викладачем. З цією метою на заняттях використовується робота в парах, малих групах (4-5 студентів), у великих групах (10–12 студентів), у групах за вибором та інтересами. Розпочинаючи впровадження таких форм діяльності, знайомимо студентів із правилами продуктивної праці: 1. Уважно прослухайте (прочитайте) завдання-інструкцію. 2. Працюйте так, щоб не заважати іншим. 3. Знайомтесь із думками кожного члена

групи. 4. Будьте ввічливими та стриманими. 5. При потребі користуйтеся довідковою літературою. 6. Намагайтесь виконати завдання в межах визначеного часу. 7. Визначте, хто презентуватиме дослідження (це роблять усі члени групи послідовно, за бажанням). Особливо актуальним у роботі в групах та парах є те, що студенти обирають для себе різні ролі: експертів, що аналізують проблему; учасників, які шукають альтернативне вирішення проблеми; співрозмовників, котрі вміють уважно слухати, підтримувати розмову, досягати згоди; партнерів, що вчаться співробітництва; друзів, що піклуються один про одного, довіряють та допомагають. Таким чином, інтерактивна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок майбутніх учителів. Для роботи в парах та групах необхідно пропонувати завдання, спрямовані на реалізацію програмних вимог через активізацію пізнавальних інтересів студентів, розвиток їх творчого й критичного мислення. *Творчим* є мислення, яке характеризується наступними ознаками: 1)реалізує пізнавальні потреби особистості; потребу у враженнях, спілкуванні, в самореалізації й самоактуалізації; 2)включає єдність змістового, почуттєво-емоційного та операціонального в пізнавальній діяльності; 3)відповідає основним критеріям: понятійності, самостійності, гнучкості, комбінаторності. Розвиток творчого мислення здійснюється поетапно, засобами дослідницьких, творчо-прикладних дій, в ході яких відбувається становлення, розвиток та діалектичне поєднання операціонального та образно-асоціативного видів мислення, які містять у собі три розумові процеси: створення образу, оперування ним та орієнтацію в просторі (як дійсному, так і уявному). Здатність мислити критично є навичкою, яку також необхідно цілеспрямовано формувати й розвивати в навчальному середовищі. Адже вміння слухати інших, точно й лаконічно висловлювати свою точку зору та аргументувати її, при необхідності – відстоювати своє переконання або визнавати його помилковість – надзвичайно важливі якості особистості. Обираючи “стратегії” (методи та прийоми) інтерактивної діяльності, необхідно враховувати доцільність їх використання на різних етапах заняття. Так, наприклад, на початку заняття з метою створення сприятливого емоційного мікроклімату доцільно використати спеціальні вправи – “розминки” (“криголами”,

“розігриви”), які активізують емоції, мислення, психомоторику: “Приємні записки”, “Кишеньковий лист”, “Живий механізм”, “Який я вчитель” та ін. На наступних етапах заняття, як свідчить практика, ефективним є використання таких інтерактивних “стратегій”, як “Мікрофон”, “Акваріум”. Розвитку здатності підсумовувати інформацію, висловлювати почуття декількома словами, мислити творчо, нестандартно сприяють “стратегії” “Тронування” та “Сенкан” [1:38;2:13;3:67]. Отже, навчально-виховна діяльність на заняттях з методики викладання української мови в початкових класах характеризується пошуком якісно нових підходів до формування вчителя-творця, здатного з успіхом працювати в умовах сучасної початкової школи.

Список використаних джерел

1. Мелвин М.П. Увлекательные разминки для семинаров // Перемена. – 2001. -№5. – С.37 – 41.
2. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин // Початкова школа. – 2004. - №5. – С.13-15.
3. Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система “Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів”: Посібники 1-2. – К.: Інтелект. –76с.

Голубовська І.В.

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри мови з методикою викладання в початкових класах*

Місце курсу дитячої літератури у системі гуманітарної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Серед предметів гуманітарного циклу, які вивчаються майбутніми педагогами початкових класів, дитяча література з основами теорії літератури посідає особливе місце. Ця по-своєму унікальна навчальна дисципліна гармонійно поєднує в собі дві взаємопов'язані галузі мистецтвознавства, а саме: теорію та історію красного письменства. Даний курс спрямований на усвідомлення студентами значення як національного, так і світового літературного процесу в культурному розвитку людства. Реалізація поставленої мети вимагає від майбутніх учителів не

тільки знань з історії української та зарубіжної дитячої літератури на різних етапах її розвитку, а й уміння визначати мистецьку специфіку красного письменства кожного періоду. Крім того, після ознайомлення з найкращими зразками фольклору, української та світової літератури для дітей, студенти педагогічного факультету здійснюють естетичний аналіз цих творів. На нашу думку, такий вид роботи допоможе майбутнім учителям ліпше доносити зміст прочитаного матеріалу до учнів молодших класів. Аналізований навчальний курс базується на усвідомленні ролі й місця дитячої літератури в загальнокультурному процесі, адже цей різновид мистецтва слова є органічною та невід'ємною складовою всієї художньої літератури: незалежно від психологічно-вікових особливостей читацької аудиторії, красне письменство (як і мистецтво в цілому) естетично відображає навколишній світ. А втім, прикметною рисою літератури для дітей є орієнтація на маленького читача, і це позначається на жанрово-тематичному, ідейно-естетичному, сюжетно-композиційному та мовностилістичному рівнях. В основу курсу покладені найважливіші теоретичні питання щодо різнорівневого й багатопланового аналізу художніх творів. На лекційних та практичних заняттях викладачі разом зі студентами обговорюють основні літературознавчі поняття; визначають місце вітчизняного фольклору в дитячому читанні; звертаються до творів давньої, нової та новітньої української літератури, а також до набутків визначних зарубіжних авторів.

Зокрема на першопочатках студенти знайомляться з провідними законами функціонування й розвитку літератури; опановують жанрово-родову специфіку красного письменства; засвоюють провідні тропи та мовностилістичні явища; учаться застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Безпосереднє вивчення художніх текстів починається з фольклорного доробку для дітей, оскільки усна українська народнопоетична спадщина має неабияке естетичне, пізнавальне та виховне значення для розвитку молодших школярів. Основна увага приділяється складовим елементам дитячого фольклору: календарно-обрядовій поезії, ігровому набутку, пісням про працю, прислів'ям, приказкам, загадкам, скоромовкам, казкам, легендам та переказам. Така жанрова специфіка зорієнтована передусім на програму

початкової школи (як, власне, і весь навчальний курс). Окрім того, на практичному занятті студенти опановують основи фольклорної поетики. Дослідження українського красного письменства спирається на хронологічні принципи, відповідно до загальноприйнятої періодизації вітчизняного літературного процесу. Так вивчення давньої літератури починається з аналізу таких видатних пам'яток, як “Повість минулих літ”, “Повчання” Володимира Мономаха та “Слово о полку Ігоревім”. Серед корифеїв вітчизняної класичної літератури, чії твори розглядаються на навчальних заняттях, варто згадати Тараса Шевченка, Марка Вовчка, Леоніда Глібова, Івана Франка, Олену Пчілку, Бориса Грінченка, Лесю Українку, Михайла Коцюбинського та ін. Новітня дитяча література представлена іменами Павла Тичини, Оксани Іваненко, Остапа Вишні, Максима Рильського, Михайла Стельмаха, Григора Тютюнника, Євгена Гуцала, Ліни Костенко, Миколи Вінграновського тощо. Неабиякий студентський інтерес викликає знайомство з набуток дитячих письменників Полісся. За багаторічною кафедральною традицією, на такі заняття запрошується відома українська поетеса Марія Пономаренко. Крім того, програмою курсу передбачено вивчення спадщини визначних зарубіжних письменників. При дослідженні здобутків окремих авторів акцентується увага й на провідній стильовій домінанті їх творчості. Так, наприклад, у фрагментах роману Віктора Гюго “Знедолені” (“Козета” і “Гаврош”) студенти під керівництвом викладача визначають риси романтизму; твори Панаса Мирного “Морозенко”, “Пригода з “Кобзарем”, “Казка про Правду і Кривду” аналізуються під кутом реалізації в них позиції письменника-реаліста; оповідання Михайла Коцюбинського “Маленький грішник”, “Харитя” та “Ялинка” розглядаються крізь призму імпресіоністичного письменницького сприймання тощо. Для кращого засвоєння навчального матеріалу застосовуються такі методи і прийоми, як лекція з використанням художніх текстів та ТЗН, бесіда, аналіз і синтез, самостійне вивчення, аналіз програм та підручників для початкової школи, реферування, дослідження художніх текстів та ін.

Таким чином, вивчення теоретично-практичного курсу “Дитяча література з основами теорії літератури”, під керівництвом досвідчених викладачів кафедри (Л.М. Міненко, І.В.

Голубовської, В.Ю. Підгурської) сприяє естетичному розвитку студентів педагогічного факультету, поглиблює їх знання в галузі красного письменства, формує в них навички критичного аналізу художніх творів, поліпшує мистецький смак, прищеплює любов до рідного слова.

Шмельова Т.В.

*кафедра математики з методикою викладання в
початкових класах*

Особливості формування естетичних почуттів молодших школярів

1. Концептуальні положення.

У сучасних умовах гуманізації суспільства в Україні проблема художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості, залучення її до духовної культури набуває виняткового значення. І чільне місце в вирішенні цієї проблеми належить мистецтву. Його роль у формуванні особистості виняткова, внаслідок найбільшої сили впливу на емоційний світ дитини. Саме тому на сучасному етапі розвитку освіти значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, чиї інтереси, смаки, почуття та переконання хвилюють тих, хто не байдужий до майбутньої долі нашого суспільства.

В основу естетичного виховання дітей в сучасній українській школі покладено „Концепцію загальної мистецької освіти” (автор, кандидат педагогічних наук Л. Масол), в який наголошено на:

- органічній єдності універсального, національного і регіонального компонентів освіти з пріоритетністю національної спрямованості;
- цілісності та неперервності, що передбачає взаємодію відображених у змісті основних компонентів соціального досвіду — художньо-естетичних знань, світоглядних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, художніх умінь, творчості, спілкування;

-поліхудожності та інтегральності –відображення в змісті освіти об'єктивно існуючих зв'язків між видами мистецтв, діалог культур;

-варіативності, націленості на художньо - естетичний саморозвиток особистості.

2. Цільові орієнтації.

Аналіз шкільної практики дозволяє стверджувати про наявність суперечностей: між творчою природою навчальної діяльності і репродуктивним характером навчання; естетизацією шкільної праці та недостатнім рівнем сформованості естетичних почуттів і творчої активності учнів у навчальному процесі.

Розв'язання цих суперечностей передбачає виявлення причин низького рівня сформованості естетичних почуттів молодших школярів і пошук нових шляхів для їх оптимізації у процесі навчальної діяльності.

Сьогодні назріла потреба в теоретичному обґрунтуванні сутності, змісту, важливих характеристик естетичних почуттів; визначенні показників, рівнів та етапів їх становлення; виявленні педагогічних умов, що забезпечують результативність формування естетичних почуттів у навчальному процесі.

Реалізація цих завдань відбувається як у традиційних формах організації навчально-виховного процесу (урок, виховна година, екскурсія) так і в процесі різноманітних видів самостійної роботи учнів естетичного спрямування (написання міні-твору за малюнком чи репродукцією, складання усного оповідання).

3. Ключові поняття.

Естетичне виховання, естетичні почуття, емоції, художня творчість, педагогічна творчість, педагогічні умови.

4. Особливості змісту.

Основною метою художньо - естетичного виховання дитини є формування її естетичної культури, тобто здатність особистості до повноцінного сприймання, адекватного розуміння прекрасного у мистецтві і дійсності, прагнення й уміння будувати своє життя за законами краси. Необхідним компонентом естетичної культури є естетичні почуття – емоційні стани, що викликані оцінним ставленням людини до явищ дійсності і мистецтва. Саме мистецтво має унікальні можливості в розкритті духовності людини, всього багатства її почуттів та роздумів.

В учнів молодшого шкільного віку естетичне сприймання має наочний – дійовий характер. Емоційне життя молодших школярів досить насичене і активне. Для цього віку характерні швидкість безпосереднього прояву почуттів, вразливість. Разом з тим, естетичні почуття не мають ще повної форми вираження. Тому умови, створені вчителем, повинні мати гармонійне поєднання всіх аспектів естетичного виховання, передбачати і активізувати стимули для виникнення і прояву естетичних почуттів.

Удосконалення естетичного виховання в молодших класах потребує, на наш погляд, пошуку принципово нових форм організації навчального процесу і предметного навчання згідно з віковою специфікою.

Тому, крім базових предметів мистецької освіти „Музика” та „Образотворче мистецтво” доцільно розглянути можливість введення в початкових класах факультативного курсу „Основи історії мистецтв”.

В структуру курсу входить:

- 1) набуття художньо-естетичного досвіду (вміння чути, бачити твір мистецтва);
- 2) збагачення художньо-естетичними знаннями (здатність визначити художню епоху, в яку було створено художній твір);
- 3) утвердження здатності до співпереживання;
- 4) формування емоційної чуйності, естетичних почуттів.

Курс розраховано на 102 години, по 1-й годині на тиждень в кожному класі.

Курс експериментальний, інноваційний, проходить апробацію в молодших класах ЗОШ №24 м. Житомира.

У програмі курсу виділено певну кількість годин на повторення пройденого матеріалу, узагальнення та систематизацію здобутих знань. Навчальний матеріал сплановано поурочно. Програмою також передбачається опанування в кожному класі певної кількості історичних, культурологічних понять, термінів, визначень і основних умінь.

Факультативний курс „Основи історії мистецтв” може бути підготовчим до вивчення в старших класах предмету „Художня культура” (9-11 класи).

Вивчаючи основні етапи розвитку мистецтв, варто розпочинати від найпростішого до більш складного, від ознайомлення з елементарними поняттями до осмислення більш складних і розуміння художніх визначень.

Зокрема, у 1-му класі (II семестр) під час вивчення греко-римської (античної) культури учні мають опанувати такі навчальні поняття: міф, міфологія, Давня Греція, Олімп (література), храм. храм Артеміди, колони (архітектура), статуї Зевса і Афін (скульптура), амфори, меандр (живопис, побут).

Вивчення античної культури потрібно не тільки з освітнього погляду, але й з морально-етичного. Невипадково, починаючи з епохи Відродження (2 клас II семестр) й досі письменники, художники, скульптори, поети, історики, вчені усього світу вивчають античну культуру, історію і міфологію та черпають з неї сюжети для своїх творів.

5. Особливості методики.

Проблеми розвитку естетичних почуттів у контексті естетичного виховання особистості присвячено ряд наукових досліджень як класиків педагогічної науки (С. Ф. Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, О.О. Фльоріна, С.Т.Шацький), так і сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених (Н.М.Бібік, Л.І.Божович, Н.О. Ветлугіна, Д.М.Джола, І.А.Зязюн, О.С. Канарський, Л.Г. Коваль, Б.Т. Лихачов, Л. Масол, Н.Е. Миро польська, О.Я. Савченко, В.І. Самохвалова, Д.Бест, Р. Гібсон, Л. Кнайт). На основі праць цих вчених нами обґрунтовано своє бачення, яке полягає у естетично-гуманістичному підході, оскільки потреби реального життя вимагають більш глибокого аналізу використаних методичних прийомів.

Програма факультативного курсу „Основи історії мистецтв” має наступні розділи:

I клас

1 семестр. Первісне мистецтво. Єгипет.

2 семестр. Античне мистецтво.

II клас

1 семестр. Мистецтво епохи середньовіччя.

2 семестр. Епоха Ренесансу.

III клас

1 семестр. Мистецтво XVII-XVIII ст. (бароко, класицизм).

2 семестр. Мистецтво Далекого Сходу.

IV клас

1 семестр. Мистецтво XX століття.

2 семестр. Українське мистецтво . Історія і сучасність.

Аналіз дитячих робіт, виконаних у школі і вдома дає можливість робити висновки, що факультативне заняття :

- є базою для фундаментального вивчення світової історії, літератури, культури, духовних цінностей людства;
- підвищує зацікавленість учнів до уроків мистецького циклу;
- формує в учнів загальну естетичну культуру та розвиває естетичні почуття;
- приносить дітям творчу насолоду, розвиває уяву.

6. Впровадження в освітній процес навчально-виховних закладів.

Дослідно-експериментальна робота виконується на базі ЗОШ № 24 м.Житомира з 1997 року. Розроблена технологія впроваджується в процесі викладання факультативного курсу „Основи історії мистецтв”.

Колесник Н.Є.

асистент кафедри математики

з методикою викладання в початкових класах

Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів

1. Концептуальні положення.

Теорія і практика навчання у вищій школі довели необхідність повністю відмовитися від уявлень про навчально-виховний процес як процес повідомлення і передачі інформації. Роль викладача не в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше, ніж у підручнику повідомити студенту інформацію про норми поведінки і зміст професійної діяльності, а в тому, щоб стати організатором навчально-виховного процесу, в якому студент є активним суб'єктом власного професійного становлення, допомогти студенту самому формувати професійну свідомість. Для цього потрібна науково і методично обгрунтована педагогічна

технологія, що включає опис та регламентацію дій викладача і студента, засоби самопізнання і професійного самовдосконалення, методику їх використання для досягнення навчально-виховних цілей. Прагнення педагогів до надійності, результативності навчально-виховного процесу привело до обґрунтування різноманітних педагогічних технологій.

Мета технологізації навчально-виховного процесу – створення всебічно обґрунтованих проектів, що в межах можливого гарантують одержання прогнозованого результату. Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Система професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів включає чотири взаємопов'язаних компоненти: цільовий, змістовний, операційний, результативний. Підготовка педагогічних кадрів спирається на багатогранну поліфонічну структуру сучасних концепцій, які вмістили в себе найкращі досягнення естетичної думки, нові підходи відродження національної культури, інтегрування психолого-педагогічного змісту, на основі якого побудовано методичну систему управління цілісним процесом художньо-технічної діяльності в початковій школі.

Технологізація процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів має включати розвиток педагогічного мислення викладача і студента; їх творчий підхід до оцінювання і розв'язання практичних педагогічних задач та індивідуальний й неповторний стиль професійної діяльності.

В основу підготовки вчителів початкових класів нами покладені „Концепція полікультурного виховання” та „Концепція естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури”. Останнім часом у соціально-педагогічній науці в змісті поняття “полікультурного виховання” з'являється аспект навчання міжетнічного взаєморозуміння, усвідомлення себе частиною цілого, формування крос-культурної свідомості, під якою розуміється не лише діалог культур, а й сприймання етнопсихологічних відмінностей і менталітету протилежної

сторони, а також відзначено, що нові підходи мають бути в епіцентрі відродження національної культури.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів ґрунтується на таких концептуальних ідеях:

- а. інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу;
- б. інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів;
- с. рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов.

2. Цільові орієнтації.

Технологізація професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів в процесі викладання художньої праці вимагає вирішення ряду специфічних завдань: здійснити ретроспективний аналіз підготовки майбутніх вчителів до організації художньо-технічної творчості у початкових класах; визначити його значення у професійній підготовці та діяльності вчителя й відповідність нинішнього стану цілям і завданням сучасної школи; модернізувати зміст викладання художньої праці, трудового навчання й образотворчого мистецтва та систему професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів; визначити рівні готовності студентів до організації художньо-технічної діяльності молодших школярів; розробити технологічну модель підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів та експериментально її перевірити; забезпечити наступність у професійній підготовці та розвитку.

Реалізація вказаних вище мети і завдань відбувається як у традиційних формах організації навчально-виховного процесу (лекції, семінарсько-практичні, лабораторні заняття з мистецьких дисциплін та методики їх викладання), так і в процесі організації різноманітних видів самостійних робіт студентів (виконання різного роду завдань, написання рефератів, курсових і дипломних робіт тощо); технологій професійного розвитку (організація практичних занять з виробленням вмінь і навичок рефлексивних дій, самопізнання і самовдосконалення; підготовки та конструювання основ професійно-педагогічного спілкування;

розвиток вмінь прогнозувати та коректувати зміст художньо-педагогічної діяльності).

3. Ключові поняття.

Підготовка до організації художньо-технічної творчості, організація, художньо-технічна творчість, педагогічна творчість, технологія, педагогічна технологія, технологізація, технологічний потенціал вчителя художньої праці.

4. Особливості змісту.

Готовність майбутнього вчителя до розвитку у дітей художньо-трудових вмінь, звичайно, неможлива без глибокого знання народного декоративно-прикладного мистецтва та відповідної підготовки до організації художньо-технічної творчості учнів. Спецкурс „Художня праця” ознайомить майбутніх вчителів з основними завданнями цієї дисципліни: розкриттям художньо-трудового принципу в практичній діяльності людей та культури; розвиток об’ємно-просторового уявлення, сприймання і вміння аналізувати форму виробу; з основами художнього проектування як специфічної діяльності; сприяє виробленню практичних навичок розробки проектів різних виробів; орієнтує майбутніх вчителів на розвиток в учнів художньо-трудових творчих здібностей, необхідних їм в процесі практично доцільної діяльності.

Лекційна частина курсу дасть змогу більш детально викладати етапи розвитку і теорію як трудового навчання, так і основ дизайну, формотворчі чинники, основи композиції тощо.

В лекційній частині студенти ознайомлюються з історією розвитку народного декоративно-прикладного мистецтва; державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи; психолого-педагогічними основами художньої праці молодших школярів; методами навчально-виховної роботи, зокрема методом художніх проектів.

5. Особливості методики викладання.

Свої погляди на методику викладання художньо-технічних дисциплін у початковій школі висвітлили у наукових доробках вчені В.П.Тименко, І. Міщенко, В. Хорунжий, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік та ін. На основі їх праць нами розроблене своє методичне бачення, яке полягає у народознавчому підході, оскільки потреби реального життя вимагають більш глибокого аналізу використання

методичних прийомів народної творчості та народного декоративно-прикладного мистецтва у підготовці майбутніх вчителів.

Розроблена технологічна модель підготовки майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. З метою виявлення кількісних показників готовності до самостійної організації художньо-технічної творчості учнів, як результату професійної підготовки, майбутнім вчителям початкових класів пропонувалися завдання на виявлення здібностей до рефлексивних дій, самоаналізу, усвідомлення власних професійних якостей. На рівні створення нових підходів до освітньої практики ми розмежовуємо концептуальні та технологічні вимоги, незмінні та варіативні компоненти технології. На рівні освоєння – перевіряємо дієвість такого комплексу, а при втіленні – визначаємо умови, що сприятимуть його ефективному привласненню вчителем і модернізації особистого технологічного потенціалу. Вирішальним фактором успіху стають близькість концепту професійним переконанням учителя та глибина освоєння ним технологічної оболонки нового, ступінь спорідненості останнього з особистим технологічним потенціалом.

Зміст розробленої технологічної моделі спрямований на формування технологічного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів (схема №1). Така модель включає цільовий, рефлексивно-дігностичний, змістовний, операційно-діяльнісний компоненти. Технологічний потенціал майбутнього вчителя – це комплекс його особистих фахових досягнень, що включає: інтелектуальний, дієво-практичний, емоційно-особистісний компоненти.

На заняттях розробленого нами спецкурсу „Художня праця” надійним технологічним механізмом підтримки і професійного розвитку майбутнього педагога зарекомендувала себе техніка співпраці. Техніка співпраці у діалоговій взаємодії – спілкуванні зі студентами передбачає:

- колективну постановку перед собою мети і спільне планування її досягнення;
- спільне виконання визначеного плану;
- спільний з партнерами аналіз та оцінку результатів;

- взаєморефлексію з приводу виконаної роботи.

Схема 1

Технологічна модель підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів



Виступаючи у якості суб'єкта в процесі діалогічного спілкування студент передчуває і передбачає відповідну реакцію викладача. Оцінки своїх дій він прогнозує, виходячи із соціальних, естетичних цінностей і норм, які увійшли в його власний досвід. Від того, наскільки широкий діапазон цих цінностей, що входять в обіг діалогового спілкування, чим більше питань виникає між ними, тим швидше встановлюється взаєморозуміння.

Метою діалогового спілкування є досягнення взаєморозуміння, тобто, спільного розуміння продукту художньо-технічної творчості. Таким чином, студент не лише запам'ятовує інформацію про предмет професійної діяльності, організацію творчої діяльності учнів, а й усвідомлює смисл творчої професійної діяльності, котрий відбувається як акт самосприйняття.

Лабораторні заняття проводяться на базі шкіл м. Житомира (№6, 25, 23, 24, 17), які спрямовані на вироблення в студентів умінь та навичок самостійно створювати, організовувати та контролювати художньо-трудова етапність роботи над створенням виробу (проект – трудовий процес – результат); реалізувати дані уміння та навички у навчально-виховному процесі школи; організовувати та керувати художньо-трудова діяльністю школярів: проектувати навчально-виховний процес, визначати мету кожного заняття, зміст, структуру, організацію, методику подання навчального матеріалу, керівництво і контроль.

Заняття декоративно-прикладним мистецтвом у процесі трудового навчання забезпечують безліч прийомів і засобів естетичного діяння з урахуванням нахилів і задатків, створюють умови кожному вихованцю для самостійної творчої діяльності, залучають школярів до колективної творчої справи. Такі заняття спрямовані на розвиток в учнів прагнення, готовності та вміння вносити прекрасне в своє життя.

На заняттях з художньої праці майбутні вчителі початкових класів часто використовують різноманітні види прикладного мистецтва (розпис по дереву, карбування, ліплення з глини, вишивання, плетіння із соломи, ниток, виготовлення іграшок і художніх виробів із шкіри й хутра, природних матеріалів тощо).

Аналіз лабораторних робіт, що проходять в школі, дає можливість зробити висновки, що:

- різноманітність декоративних робіт дозволяє запропоновувати кожному школяру заняття за його інтересами;
- підвищується зацікавленість учнів до уроків праці;
- під час роботи над декоративними виробами в учнів формується загальна культура праці, вони набувають трудових умінь і навичок;
- процес виконання декоративних робіт приносить дітям радість, творчу насолоду;
- народне декоративно-прикладне мистецтво – важливий фактор удосконалення системи естетичного виховання школярів.

6. Впровадження педагогічної технології в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконується на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка з 2003 року на факультеті підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Розроблена технологія впроваджується в процесі викладання спецкурсу „Художня праця”.

А.П.Вірковський,

кандидат педагогічних наук,

кафедра теорії та методики виховання

Технологія розв’язання проблемних ситуацій гуманітарного та природного характеру в умовах психоінформаційного перенавантаження

Інформаційна ера призвела до виникнення понять психоінформаційного перевантаження, „інформаційного вибуху”. Якщо людина буде читати літературу із своєї спеціальності весь робочий день, то за все життя вона прочитає тільки обсяг літератури, яка буде надрукована за 1 рік у світі. За 40 хвилин у світі друкується стільки інформації, скільки її є в „Британській енциклопедії” [1,с.5]. У 80-ті роки об’єм наукової інформації подвоювався кожні 5 років, у 90-ті – вже подвоєння було кожні 2 роки, а на початку XXI століття подвоєння відбувається кожен рік.

Через 10 років об'єм інформації у світі збільшиться в 1024 рази! (в геометричній прогресії).

В ХХІ столітті став необхідним пошук технологій, що базуються на природних, нейрофізіологічних механізмах психічної діяльності людини [1, с.133]. У зв'язку з цим науковці пропонують звернути особливу увагу на нейрокібернетику, яка внесла свій особливий вклад у розуміння місця і ролі структури мозку в інтенсивній переробці інформації. Цю обставину спеціально підкреслював батько кібернетики Н.Вінер, який стверджував, що устрій організму є показником його здатності виконати завдання [2]. Яка ж структура мозку як об'єкту сприйняття інформації? На це відповів Річард Сперрі, лауреат нобілевської премії. Він довів, що кожна півкуля мозку по-своєму сприймає та переробляє інформацію. Ліва півкуля працює аналітично, оперує дискретними поняттями. Права півкуля забезпечує цілісне, синтетичне сприймання світу [3, с.15].

Таким чином, можна зробити висновок, що методом, який дозволяє уникнути інформаційного перенавантаження, є синергетичний підхід до роботи обох півкуль мозку людини, врахування структури та функцій півкуль мозку, їх синтезованої, інтегративної роботи.

Одна із найбільш часто виконуваних робіт – це прийняття рішень з тієї чи іншої проблеми.

Вчені, які вивчали життєдіяльність визначних людей (Едісона, Ейнштейна, Моцарта та ін.) стверджують, що всі вони мали здатність використовувати при цьому не тільки можливості обробки інформації лівою півкулею, але й правою. Вони здатні були синтезувати роботу 2-х півкуль мозку. Наприклад, А.Ейнштейн стверджував, що „Достоевський мені дав значно більше ніж Гаусс (відомий математик)”.

Дослідники відтворили алгоритм роботи талановитих людей над вирішенням проблеми:

1. Спочатку проблему треба записати. Це дає змогу її чітко поставити та сформулювати. Сучасний менеджмент стверджує, що якщо проблема правильно поставлена, то вона на 50 відсотків вже вирішена.


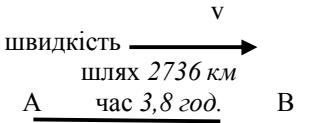
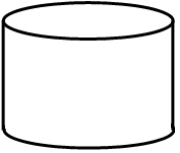
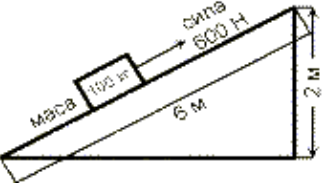
2. Почати вирішувати проблему треба в розслабленому стані (медитативному). Наприклад, Архімед та Ейнштейн

віддавали перевагу ванній (знамените архімедівське „Еврика”). До деяких вчених геніальні рішення приходили під час сну. Наприклад, цікавим є факт відкриття періодичного закону хімічних елементів Д.І. Менделєєв під час сну.

Як приклад візьмемо рішення якоїсь особистісної проблеми. З чого треба почати? З аналізу проблеми (плюси та мінуси, причини, наслідки та ін.). А потім? А потім треба розслабитись, дати можливість обробки інформації правою півкулею мозку. Намалювати (схематично, символічно) проблему так, як її сприймає підсвідоме. Після чого проаналізувати малюнок (обробка інформації лівою півкулею). „Що нового відкриває для вас цей малюнок? Які нові ідеї з’явилися? Чому ви намалювали саме так? Відповіді на ці питання поглиблюють розуміння суті проблеми, підкажуть правильне рішення.

Метод інтеграції „правого” і „лівого” типів осягнення буття у навчанні можна проілюструвати педагогічною системою В.Ф.Шаталова. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу призводять до гармонії два аспекти людської психіки – „правий” (конкретний) та „лівий” (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних), а з другого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульової сторін психічної активності сприяє формуванню установки на „інтегральну” психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і, як результат, – значно стимулюється мотивація навчальної діяльності. При вирішенні фізико-математичних задач В.Ф.Шаталов активно використовував малюнок (праву півкулю). На вищому етапі самі учні малювали опорні сигнали – малюнки до задач. На жаль, у початковій школі вчителі, в першу чергу, акцентують увагу учнів на способи написання умови задачі, а не на малювання умови задачі.

Пропонуємо інший підхід: від малюнка до написання умови задачі:

№ п/п	Задача	Малюнок	Скорочений запис задачі
1	Літак пролітає відстань 2736 км за 3,8 години. Визначити швидкість, вважаючи рух літака рівномірним.	 	$v - ?$ $S = 2736 \text{ км}$ $t = 3,8 \text{ год.}$
2	Визначити густину тракторного палива, якщо 3 кубічних метри його мають масу 2400 кг.	маса 2400 кг 	$\rho - ?$ $V = 3 \text{ куб. м}$ $M = 2400 \text{ кг}$
3	Визначити коефіцієнт корисної дії похилої площини, довжина якої 6 м, висота 2 м, якщо вантаж масою 100 кг витягують з силою 600 Н.		ККД - ? $m = 100 \text{ кг}$ $h = 2 \text{ м}$ $l = 6 \text{ м}$ $F = 600 \text{ Н}$

Сучасні досягнення педагогіки стверджують, що процес вирішення задачі, проблеми має носити циклічний характер: після аналітичної обробки проблеми лівою півкулею необхідно обов'язково перейти до обробки інформації правою півкулею (підсвідоме, інтуїція, образи).

Традиційна педагогічна практика починає вирішення задачі, проблеми в режимі лівої півкулі (логіка, аналітичне сприйняття) і завершує на цьому.

Для вирішення особливо складних задач (проблем) учнів необхідно навчити методу релаксації при вирішенні задач.

Нейролінгвістика, квантова психологія розглядає людину як оператора, а мозок як біокомп'ютер. Можна ввести інформацію, задачу в свій біокомп'ютер, думати про нього (про свій мозок) як про Особу, працівника, дати йому завдання вирішити задачу, а собі розслабитися. Стан розслабленості найбільш сприятливий для спонукання, тому що підсвідоме не піддається логіці. А свідомість має властивість до критики – і тим самим це може зменшувати мотивацію.

Можна зробити певні практичні висновки щодо методики вирішення задач у контексті концепції функціональної асиметрії мозку.

1. Існують дві полярні стратегії обробки інформації (право- і лівопівкульова). Вони протилежні, але взаємодоповнюють, збагачують одна одну.

2. Алгоритм вирішення задач на основі природних нейрофізіологічних механізмів мозку такий: робота починається з лівої півкулі мозку (обробка інформації, поява теми, аналіз ситуації, усвідомлення проблеми), потім відбувається обробка інформації шляхом звернення до свого підсвідомого, інтуїції. Найефективнішим способом є малюнок, схема, графік, символи.

3. При вирішенні надзвичайно складних задач учня задач можна використати релаксацію: навчити учня досягненню зниженої свідомості. Підсвідома частина нашого розуму (права півкуля мозку) має творчі здібності значно більші, ніж свідомі частина його мозку (ліва півкуля).

Використана література:

1. Бюзен Т. Учебник быстрого чтения. – Минск: ООО Попурри, 2001.
2. Винер Н. Кибернетика. – М.: Советское радио, 1958. – 217 с.
3. Брандес В.М., Вознюк О.В., Овандер Л.М. Використання концепції функціональної асиметрії мозку людини як системоформуючого засобу у побудові нової парадигми освіти// Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – №7. – 1998. – С. 239-245.

Сотська Г.І.

*кафедра математики з методикою викладання
у початкових класах*

Технологія підготовки майбутніх учителів до навчання учнів художнього конструювання

1. Концептуальні положення.

Соціально-економічні зміни і культурні перетворення, що відбуваються нині в Україні, вимагають кардинального переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. Щодо прогнозування особливостей майбутньої освіти та виховання, висувається смілива гіпотеза, що у світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього. Серед різноманітних засобів впливу на підростаюче покоління чи не найвищий потенціал належить мистецтву. Мистецтво – як універсальний спосіб мислення, яке виховує, змінює і перетворює людину на краще, здатне формувати не просто людину розумну, а людину духовну.

Проте у вітчизняній школі пріоритет надається глибоким знанням і різнобічним умінням, водночас відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної та естетичної культури.

Практичне втілення сучасних тенденцій в розвитку системи освіти в Україні безпосереднім чином пов'язане з проблемою розроблення відповідних освітніх технологій. У Концепції загальної мистецької освіти та Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах України зазначено, що мистецьку освіту слід розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. У Концепції в розділі “Наукове-методичне забезпечення” виділено компоненти розробки теоретико-методологічних аспектів системи художньо-естетичного виховання, застосування оригінальних технологій, нових підходів до навчання, форм і методів виховання, що відповідають сучасним вимогам.

Отже, згідно поставлених завдань стає актуальним введення сучасних технологій у навчально-виховний процес школи. Одночасно постає потреба у кваліфікованих кадрах вчителів, які можуть опанувати сучасні методи, форми та технології навчально-виховного процесу.

Підготовку майбутнього вчителя до викладання художнього конструювання ми розглядаємо як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на таких закономірностях, як:

- зумовленість потребам культурного розвитку суспільства та стратегічним реформуванням освіти України;
- відповідність змісту та форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики;
- залежність від особистісних якостей майбутнього вчителя та рівня його художньо-конструкторської діяльності.

Зазначимо, що художнє конструювання як комплексний вид діяльності, що пов'язує в нерозривне ціле доцільність і красу, технічні і естетичні основи, надає можливість для створення якісно нової системи організації фахової та професійної підготовки педагога-художника.

Розроблена технологія та програма курсу “Основи художнього конструювання” ґрунтуються на концептуальних ідеях:

- виховання майбутніх спеціалістів, носіями високої загальної та естетичної культури;
- залучення студентів до різноманітних видів творчої діяльності;
- збагачення естетичного досвіду та розвиток художніх здібностей;
- формування “Я” – концепції людини-творця на основі саморозвитку, самовдосконалення.

2. Цільові орієнтації.

Курс “Основи художнього конструювання” спрямован на оволодіння студентами певним рівнем художньо-проектної культури, художньо-педагогічної майстерності на основі пізнання формоутворення та гармонізації живої природи та техніки, а також уміння оформити свої думки за допомогою різних графічних

засобів та матеріалів на площині (ескіз, проект, креслення), в об'ємі (макет, модель).

Вивчення курсу має сприяти формуванню творчої особистості майбутнього вчителя, естетичних поглядів, інтуїції, системного мислення, розвитку професійної самостійності, творчої активності, підвищення інтелектуального рівня та вміння особистим прикладом виховувати художній смак у дітей.

Курс “Основи художнього конструювання” має дві основні мети:

- дидактична мета – ознайомити студентів із широким спектром художньо-конструкторських технологій, особливостями матеріалу, закономірностями формоутворення та оволодіння методикою навчання художньо-конструкторських видів праці;

- розвивальна мета – здатність до цілісного синтетичного сприйняття та розуміння предметної дійсності як об'єкта і сфери діяльності художнього конструювання; розвиток художнього смаку, мислення (комбінаторного, асоціативного, абстрактного, евристичного, логічного, аналітичного, системного) та здібностей щодо сприйняття нового, сміливого в практиці, формувати в студентів активного творчого підходу до роботи з художнього конструювання.

Основні завдання курсу “Основи художнього конструювання” ми визначаємо на основі єдності теорії та практики, а саме:

- надати майбутнім вчителям образотворчого мистецтва стійкі знання про зміст та особливості художньо-конструкторської діяльності; мети і завдань означеного курсу та можливостей використання художнього конструювання в процесі викладання предметів мистецького циклу;

- сприяти оволодінню студентами, технічними, педагогічними, художніми уміннями, які обумовлюють загальну ерудицію та визначають ступінь підготовленості майбутнього фахівця до викладання художнього конструювання у шкільних та позашкільних закладах освіти;

- проектувати навчально – виховний процес на основі художньо-конструкторського підходу, використовувати елементи художнього конструювання у власній практичній діяльності на

уроках з образотворчого мистецтва та під час проходження педагогічної практики.

Передбачається, що вивчення цього навчального курсу збагатить професійні теоретичні знання, рівень їхніх практичних вмінь та навичок і підвищить творчий потенціал студентів у навчально-виховному процесі.

3. Ключові поняття.

Мистецька освіта, професійно-художня підготовка, художнє конструювання, художньо-естетичне виховання, художньо-проектна культура.

4. Особливості змісту.

Розроблена технологія художньо-конструкторської підготовки майбутніх вчителів включає такі компоненти як: цільовий, змістовний, стимуляційно-мотиваційний, конструктивно – діяльнісний та контрольний - оціночний.

Цільовий компонент функціонально поєднує мету оволодіти майбутніми вчителями новою педагогічною технологією виховання гармонійної особистості та завдання: надати майбутнім викладачам знання про засоби використання художнього конструювання на уроках образотворчого мистецтва; розкрити художньо-педагогічний потенціал засобів художнього конструювання; вміти здійснювати оптимальний вибір педагогічних можливостей використання художнього конструювання у майбутній власній діяльності.

Змістовний компонент передбачає - формувати у студентів знань, умінь і навичок з навчального предмету, та специфіку його впливу на особистість.

Стимуляційно-мотиваційний компонент зумовлює таку схему побудови теоретичної та практичної частини, в ході якої здійснюється стимулювання у студентів позитивного ставлення до означеного курсу.

Конструктивно - діяльнісний компонент відображає процесуальну сутність вивчення курсу, його проектування та структурування, відбір змісту та вибору форм для художньо-конструкторської діяльності.

Контрольно-оціночний компонент передбачає оцінку педагогом, щодо досягнутих результатів діяльності студентів та

відповідності їх навчально-виховним завданням з художнього конструювання.

Адекватно до технології художньо-конструкторської підготовки розроблен курс “Основи художнього конструювання”. Структура якого базується на основних напрямках: науково-технічному, колірно-графічному та художньо-проектному. Які охоплюють як теоретичну так і практичну підготовку майбутнього фахівця та складаються з розділів, зокрема: “Основи композиції”, “Графічна пропедевтика. Основи кольорознавства”, “Біоніка у художньому конструюванні”, “Основні принципи формоутворення” та “Техніка художнього проектування”.

Лекційний курс має велике значення, як для засвоєння предмету так і для осмислення ролі та місця художнього конструювання у власній професійній діяльності. Особливістю лекційного курсу з “Основ художнього конструювання” є безпосереднє залучення студентів до художньо-конструкторського процесу. Означена частина курсу знайомить з основними історичними етапами розвитку технічної естетики, видами композиції, засобами гармонізації, комбінаторики, біоніки тощо.

Деякі лекції проходять на основі методу “колективного генерування ідей”, змістом якого є колективне обговорення творчої проблеми з вільним висловлюванням ідей. Лекції із застосуванням означеного методу розподіляються на два етапи: спонтанне генерування ідей та оцінки отриманої інформації виступають засобом, який усуває психологічні бар’єри у творчості студентів та розкривають їх внутрішній потенціал. Створення проблемної ситуації на лекціях з “Основ художнього конструювання” надає можливість націлити студентів на вибір більш вдалої художньо-конструкторської технології при викладанні певної теми з художнього конструювання на уроках з образотворчого мистецтва.

5. Особливості методики.

Методика навчання практичної частини означеного курсу ґрунтується на поетапному ускладненні вправ і завдань, та базується на чітких дидактичних принципах:

- активності і свідомості;
- систематичності і послідовності;

- доступності та посильності в навчанні;
- культуровідповідності.

Метою практичних занять є закріплення знань студентів лекційного матеріалу з питань основних властивостей композиції, кольорознавства, біоніки та комбінаторики, художнього проектування.

Особливістю практичного курсу є перехід від репродуктивної діяльності студентів до творчої. Оскільки відбувається поєднання теоретичної та конструкторсько-практичної підготовки, що в кінцевому результаті сприяє художньо-конструкторському розвитку особистості із удосконаленням художньо-конструкторської майстерності.

Специфіка цілого ряду завдань в процесі художнього конструювання на основі базових дисциплін (рисунку, живопису та композиції) розширює творчі можливості студентів. Оскільки вони вчать не тільки відображати форму за всіма правилами реалістичного зображення, а й вирішують просторові, об'ємні, площинні та колористичні задачі. При цьому практичні завдання складаються за такими розділами схеми :

- вступна бесіда та визначення завдання;
- основні вимоги до поставленого завдання та його виконання;
- аналіз і підведення підсумків роботи.

Важливою ланкою у практичному курсі є система короткотермінових вправ. Розроблена система вправ складається з двох підсистем: група вправ на формоутворення та група вправ на розвиток уяви, фантазії, інтуїції й логіки.

Вправи на види формоутворення спрямовані на розвиток образно-тектонічного мислення, уміння оперувати формою та вміння знаходити безліч різноманітних пластичних рішень у чисто формальних задачах. В свою чергу вони підрозділяються на: площинні та об'ємно-просторові.

Площинні вправи виконуються за допомогою графічних матеріалів, направлених на виявлення знань основних композиційних категорій і закономірностей, а також відчуття гармонії, пропорційності, масштабності; на створення оптичної ілюзії, як перехід до об'ємно-просторових вправ.

Об'ємно-просторові вправи виконуються за допомогою найбільш доступного і виключно ефективного з точки зору пропедевтичного матеріалу - картону та паперу. Оволодіння прийомами обробки, з'єднання та основними закономірностями роботи з аркушевим матеріалом в процесі виконання об'ємно-просторових вправ формують навички та вміння у студентів, що в подальшому надає можливість також працювати з іншими матеріалами. Вправи систематизуються та розподіляються за темами:

1. Художнє конструювання в техніці орігамі –“кусудами” та “кірігами”.
2. Паперопластика у художньому конструюванні.
3. Трансформація поверхні. Декоративна комбінаторика у художньому конструюванні.

Вправи другої підсистеми надають можливість майбутньому фахівцю оволодіти “мистецтвом конструювання” засобами колірно-графічного напряму. Практичне вирішення запропонованих вправ: наприклад “спроектувати оточення людини майбутнього”, “музичні асоціації”, “форма кольорово-музичного руху” тощо, надає можливість майбутньому педагогу не тільки проявити винахідливість, раціональність мислення під час вирішення поставлених питань, а й вміння передавати власні думки пластично, графічно, за допомогою кольору та застосовувати набуті знання у власній професійній діяльності. Нетрадиційний підхід, тобто імпровізоване рішення виконання робіт з кольорознавства на передачу настрою та психологічного сприйняття викликають великий інтерес фактом новизни та відмінності від стандартних завдань з образотворчого мистецтва. Важко назвати ділянки людської діяльності, до яких колір не мав би відношення, він не тільки викликає велику радість, діючи кожним своїм відтінком на “нервові клавіші”, він є джерелом емоційної активності й додатковим стимулом пізнавального процесу. В процесі виконання колірно-графічних вправ та завдань з художнього конструювання через колірне сприйняття, долає стереотипні колірні уявлення та надає можливість студентам розвинути своєрідне світосприйняття, орієнтуватися у просторі, створити власний колірний комфорт, настрої, виховати власну колористичну культуру.

Обов'язковим компонентом практичного курсу “Основи художнього конструювання” є завдання, орієнтовані на розвиток здібностей студентів під час виконання самостійної роботи. Головною метою даного виду навчальної діяльності – є формування самостійності студента, активізація його творчої розумової діяльності, збудження інтересу до навчання. Залежно від теми занять студенти самостійно готують допоміжний матеріал (збір інформації, замальовки аналогів, стилізація зображення), опрацьовують його і виготовляють структурно-логічні схеми вивчення обраного матеріалу.

Самостійність як результат навчання полягає у вміннях студента систематизувати, планувати, контролювати свою діяльність.

6. Впровадження в навчально-виховних процес закладів.

Розроблена технологія та програма курсу “Основи художнього конструювання”, впроваджується в процесі викладання методики образотворчого мистецтва та трудового навчання на факультеті підготовки вчителів початкових класів Житомирського державного університету імені Івана Франка для студентів спеціальності 6.010100/7.010102 “Початкове навчання (спеціалізація: образотворче мистецтво та художня праця).

Лісовський А.М.

кандидат філологічних наук,.

кафедра методики викладання мов і літератур

Трансформувати фундаментальні знання студентів у педагогічні технології

Як твердить східне прислів'я, кожна епоха направляє на перегони свого вершника.

Для сучасної епохи розвитку освіти таким „вершником” є її дальша модернізація відповідно до викликів ХХІ століття і вимог української державності. - „Мова йде про ті нововведення в освітній галузі, без яких обійтися не можна, бо „інакше держава, - як підкреслив Міністр освіти та науки України В.Г. Кремень, -

опиниться на узбіччі прогресу і назавжди втратить історичну перспективу [1, с.5]”.

Поряд з іншими факторами, вдосконалення системи освіти потребує підготовки вчителів, здатних поспішати за „швидкоплинним днем”, озброєних новітніми досягнення фундаментальної і методичної науки.

А це означає, що в процесі підготовки вчителя у вузі його потрібно навчити трансформувати фундаментальні знання у педагогічні технології. Тільки так можна забезпечити просування в освітню систему останніх досягнень фундаментальної науки, особливо тих, що сприяють формуванню у людей „цілісного світосприймання і наукових методів мислення [2, с.113]”.

Стосовно підготовки вчителя літератури ця вимога передбачає навчити його вмінню всю систему знань з педагогіки, психології, філології, історії, теорії і методики літератури, яку він одержав у вузі, переплавити у систему класних і позакласних занять з учнями.

Це вміння, виступаючи як фактор методичної підготовки вчителя, передбачає його здатність від ідеї, наукового факту, положення робити перехід до системи дій, у яких виробляється розуміння відповідних явищ і закономірностей учнями певних класів.

А це і є та методична грамотність, без якої немає творчого вчителя. Цю думку підтверджують непоодинокі факти, коли вчитель може успішно провести урок лише тоді, коли має готові розробки, створені іншими.

Та й історія з поширенням педагогічного досвіду липецьких, ростовських учителів, досвіду Шаталова, Ільїна, Амонашвілі, Лисенкової підтверджують нашу думку: прагнення зробити відповідний досвід надбанням усього вчительства зазнавало поразки і поступово замінювалось розчаруванням: він не приносив тих результатів, які очікувались, - бо поширювалась не ідея досвіду, не його педагогічна сутність, а „зовнішні, видимі факти [3, с.4]”.

Тому вироблення у студента вмінь доносити літературознавчі, естетичні ідеї, смисл художніх образів і ситуацій до розуму і серця учнів виступає як актуальне завдання

сьогодення, бо це вміння означає знаходити шлях від ідеї – до роботи з учнями, від думки – до дії.

Так, у процесі вивчення літератури учні мають ознайомитися з рядом літературознавчих понять і закономірностей. Серед них:

- література як мистецтво слова;
- структура художнього твору;
- закономірності історико-літературного процесу.

Шлях до пізнання специфіки літератури і її естетичної ролі починається із засвоєння поняття художнього образу. Студент знає, що художній образ – найпростіша і найскладніша клітинка мистецтва, в якій автор відображує правду життя крізь призму своєї художньо-естетичної позиції.

А як виробити подібне розуміння образу учнями?

На допомогу приходить лекція з елементами ділової гри: студенти стають учнями, викладач – виступає у ролі вчителя.

У бесіді порівнюються образи творів:

- „Пригоди Тома Соєра” Марка Твена та „Федько-халамидник” Володимира Винниченка.

Фронтальна бесіда допомагає вияснити:

- якими уявляються учням Федько, Толя, Том Соєр;
- як ставляться автори до своїх героїв;
- які явища життя знайшли узагальнення у названих вище творах.

Образи, про які йде мова, - близькі і зрозумілі дітям. Про це свідчить їх популярність серед юних читачів, інтерес дітей до долі героїв.

Знаходимо спільне, що характерне для всіх цих образів. Робиться висновок, що художній образ допомагає уявити конкретну картину, явище, людину, її душевний стан; передає авторське ставлення до них; узагальнює певні явища життя.

В образах Федька і Толі Винниченко відобразив гостру боротьбу добра і зла; а Марк Твен в образі Тома Соєра втілює вічне хлоп'яче прагнення до романтики, і пустощі, і тривоги, притаманні дитинству, і високе благородство, що робить героя Марка Твена другом дітей усього світу.

Дальше формування умінь виробляти в учнів розуміння художнього образу проводиться на практичних заняттях.

Викладачі кафедри при цьому практикують фронтальні бесіди із студентами за заздалегідь запропонованими питаннями; доповіді студентів на методичні теми і їх обговорення, використання ділової гри, проведення уроків на певні теми, підготовку розробок уроків і їх обговорення і т.д.

Елементи інтерактивних технологій використовуються при обговоренні питань типу „Художньо-естетична роль образу євшан-зілля в однойменній поемі Миколи Вороного і методика її розкриття для учнів VIII класу”; „Образ останнього листка в оповіданні О'Генрі „Останній листок” як смисловий центр аналізу твору у 7 класі”; „Роль ілюстрацій до біблійної притчі про повернення блудного сина, зображених О.Пушкіним у повісті „Станційний наглядач”, для розкриття художнього задуму автора; - „Для чого Сервантес зображує поразку Дон Кіхота у поєдинку з цирульником” і т.д.

Розуміння шляхів осмислення учнями високої узагальнюючої суті художнього образу поглиблюється в процесі обговорення розробок уроків типу „Наповнений гріхами диліжанс” (вивчення новели Мопассана „Пампушка” у 10 кл.), порівняння розробок уроків, підготовлених різними авторами, вияснення методичної ролі окремих прийомів вивчення образу тощо. Наприклад: - У „Методиці Л.Мірошниченко (стор. 139-140) даються орієнтовні завдання і запитання до диспуту при вивченні твору Сервантеса „Дон Кіхот”. Яка оцінка твору Сервантеса і його головного героя повинна сформуватись на такому уроці? Чим це можна довести?

Система подібної роботи знайшла відображення у посібнику „Методика літератури: від теорії – до практики”, що був виданий у 2002 році, яким користуються члени кафедри на заняттях з методики викладання як української, так і зарубіжної літератури.

Вся система завдань і вправ для студентів у ньому підібрана так, щоб сучасні літературознавчі уявлення та історико-літературні знання студенти вчилися робити доступними для учнів, втілювати у системі уроків для відповідних класів.

Для того, щоб студенти вчилися трансформувати фундаментальні знання у педагогічні технології, подібні завдання

виконуються при вивченні всіх тем програми методики викладання рідної літератури та літератури зарубіжної.

Так, наприклад, для підготовки студентів до вивчення у школі драматичних творів позитивну роль відіграє їх орієнтування в особливостях конфлікту, що складає основу драматичної дії.

У трагедіях античного часу вони бачать відображення безсилля людини перед всевладністю долі („Цар Едіп” Софокла), а в п'єсах Шекспіра причина трагедій – у самій людині, в її характері, тому конфлікт у них визначається суперечністю протилежно спрямованих воель і характерів.

У свою чергу, епічна драматургія Бертольда Брехта спрямована на осмислення долі значних людських спільнот. Тому в його драмах центральним конфліктом стає „конфлікт між ідеологіями, філософськими системами, народами, конфлікт епічно значущий [4, с.200]”.

Розуміння суті конфлікту, відображеного в драмі, для майбутніх вчителів буде виступати як ключ до їх вивчення з учнями.

В сучасній науці виділяють рівні сприймання художнього твору – констатуючий, аналітичний та естетичний. Критерій рівнів для студентів виступає як зручний інструмент для визначення характеру розуміння твору учнем і тих шляхів, які допоможуть йому поступово підніматися до найвищого – естетичного рівня.

Розглядаючи уроки, підготовлені різними авторами, студенти усвідомлюють, що рівень сприймання і розуміння твору в значній мірі залежить від вчителя, від того, як він спрямує увагу і думки учня. Так, вивчення твору В.Г.Короленка „Діти підземелля” має на меті духовне збагачення п'ятикласників, формування у них уваги до людини, людських тривог і болей. І саме від позиції вчителя залежить, чи твір буде розвивати і збагачувати учнів чи його художня глибина так і залишиться недоступною дітям.

Для підтвердження цього положення студенти знайомляться з двома підходами до вивчення твору.

Один з аналізів спрямовується запитаннями:

- На які дві групи можна поділити героїв повісті? (На багатих і бідних).

- Хто належить до багатих, хто – до бідних? (Іде перелік).

- Ким буде Вася, коли виросте? (Відповідь: банкіром).

Такий аналіз, як бачать студенти, вбиває твір, перекручує його зміст, веде до „затемнення смислу [5, с.19]”.

Другий урок, що пропонується для порівняння, - спрямований на створення у класі атмосфери глибокого співчуття до героїв твору – Марусі, що помирає, пана Тибурція, Васі, якого не розуміє батько. Роздумуючи над питанням, *що* принесло Васі і його рідним знайомство з дітьми підземелля, п'ятикласники осмислюють ситуацію, яка склалася в сім'ї Васі: горе, що спіткало її, зробило чужими батька і сина; трагедію і духовне благородство людей з підземелля; вчать розуміти ставлення автора до своїх героїв, в даному випадку – високу гуманістичну позицію В.Г. Короленка [6, с.41].

Широко застосовуються у процесі роботи, про яку йде мова, елементи компаративного аналізу твору, - студенти оволодівають методикою проведення відповідної роботи з учнями.

Особливе значення має ця робота при опрацюванні питань методики вивчення ліричного твору в школі. Використовуються порівняння оригіналу твору і його перекладу, перекладів, зроблених різними авторами тощо: порівнюються переклади вірша М.Лермонтова „Парус”, зроблені Миколою Чернявським та Миколою Терещенком; переклади вірша О.Пушкіна „Я вас любил”, зроблені М.Чернявським та І. Муратовим; переклади 66-го сонету Шекспіра, зроблені Борисом Пастернаком, Самуїлом Маршаком, Дмитром Павличком та іншими авторами.

В цілому робота над осмисленням методичних шляхів донесення до учнів новітніх уявлень фундаментальної науки – літературознавства, естетики, історії літератури – виступає як засіб поглиблення їх знань із самої цієї науки і формування їх психолого-педагогічної і методичної освіти. А ідея – провести студента шляхами, якими він потім поведе учнів, навчити його бачити ідею певного досвіду, позитивні і негативні риси у певній розробці уроку, авторської позиції, статті і т.д., - все це допомагає формуванню вчителя-літературознавця, який буде викладати свій предмет на рівні сучасного розвитку науки.

В арсеналі студента-філолога – фундаментальні категорії естетики, літературознавства, психології, в тому числі такі, як художній образ, єдність змісту і форми художнього твору, його

художньо-естетична цілісність, сприймання художнього твору учнями і т.д.

Трансформувати ці знання у педагогічні технології – основний шлях формування вчителя української та зарубіжної літератури, найголовніша технологія, що включає в себе всі інші педагогічні технології.

Використана література:

1. Кремень В.Г. Освіта в Україні. Доповідь на Другому Всеукраїнському з'їзді працівників освіти. – Гуманітарні науки, 2001, № 2. – С.4-17.
2. Україна: інтелект нації на межі століть. Кол. моногр. /Керівник авторського колективу В.К. Врублевський. – К.: Інтелект, 2000.
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.
4. Зарубіжна література: Проб. підручник-хрестоматія для 11 кл. загальноосвіт. шк. / За ред. проф. О.С. Чиркова.- К.: Вежа, 1998.
5. Маймин Е.А. Опыты литературного анализа. – М.: Просвещение, 1972.
6. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1988.

Ямчинська Г.В.

*ст. викладач кафедри математики
з методикою викладання в початкових класах*

Поліські обереги у творчих роботах майбутніх педагогів – членів та випускників Малої академії „Витинанка”

У наш час перед українськими педагогами стоїть нелегке питання: „З чого починається національне виховання та прилучення підростаючого покоління до мистецтва та традицій свого народу?” Багато етнографів, народних майстрів, видатних педагогів схилиються до думки, що національне виховання починається з колискової пісні, яку мати співає своїй дитині, бажаючи їй щастя й долі, з народних традицій та обрядів, які заряджають юне покоління високою національною духовністю. І те, що буде закодоване в дитячому, юнацькому віці, збережеться на все життя пам'яттю: звідки ти сам і хто твої батьки.

Знаю такий цікавий випадок: бабуся зібралася в далеку дорогу, коли у її дочки за океаном народилося двійко хлопчиків, щоб заспівати їм українських колискових. Майже рік вона виспівувала і розказувала наші казки. Після приїзду вона розповідала, що свій моральний обов'язок перед онуками вона виконала, вклавши в їх свідомість початки української прадавньої культури.

Використати живильне пракоріння в наш час, не знищити історичну пам'ять, етнокоди поліської землі і зробити все можливе, щоб відгородити молодь від тих засобів масової інформації і такої періодики, яка несе насильство, наркоманію та інші „зразки” цивілізації для розбещення юних душ – мета педагогів, які викладають мистецтво. Привернути увагу школярів та студентів до народного мистецтва свого краю якомога раніше не насильницькими вербальними методиками на теоретичному рівні, а через яскраве, емоційне, сучасне сприйняття через етнодизайн, який базується на традиціях твого роду, щоб не з'явилася байдужість, зневага, вороже ставлення до національних постулатів.

Як вказує В.Скуратівський, не тільки ми – українці, але й чужоземці, які цікавляться нашою історією, дивуються, як полісяни змогли через тисячоліття жорстокого поневолення та експлуатації пронести свою етнокультуру і не розгубити звичаї, традиції та обряди наших предків: „І допоки ми будемо дотримуватися наших традицій, добре знати свої етнокоди, доти ми будемо вічними”, - наголошує він. Тривалий час викладаючи народне мистецтво студентам – майбутнім вчителям початкових класів, дійшла висновку, що образи для своїх робіт вони все-таки черпають інтуїтивно-генетично з поліського фольклору та ремесел, які оточували їх з дитинства. Ці образи живуть, на наше велике щастя, в душах у багатьох із них і при нагоді, ненав'язливому, емоційно вмотивованому поштовху озвуться, змусять взяти до рук інструменти, матеріали та відтворити в сьогоденні старовинні мистецькі традиції.

У чому ж полягає навчання народних мистецтв Полісся на педагогічному факультеті? Насамперед, це знайомство з елементами народних мистецтв: на лекціях, лабораторних та практичних заняттях з образотворчого мистецтва, трудового

навчання й художньої праці, етнодизайну. Так, у планах занять з образотворчого мистецтва є графічні та кольірні елементи з різних видів народних мистецтв, але наголос все-таки робиться на поліських особливостях у кодових орнаментах, кольірних сполученнях. У планах з трудового навчання і праці є заняття з народної поліської скульптури, робота з місцевими природними матеріалами, витинанкою, ткацтвом, малюванням на склі. Основна мета таких занять – „розбудити” творчі можливості студента, щоб він віднайшов для себе таке мистецтво, яким би він міг займатися з задоволенням. Інколи це буває дуже нелегко, тому що багато з них не володіють теоретичними знаннями та прийомами роботи, а тому бояться мистецтва або мають відразу до нього ще зі школи через непрофесіональне викладання.

За перший рік навчання треба розвинути у студентів здатність захоплюватися красою народного поліського мистецтва, виховати прагнення особистої досконалості, тобто пробудити ті духовні цінності у почуттях і свідомості, які стануть чітким орієнтиром у подальшому вивченні обраного виду мистецтва. Завдання педагога в період, коли вже є перші навички розуміння народного мистецтва, – навчити розрізняти глибинні, архаїчні знаки – символи від підробок, вміти ними грамотно користуватися у своїй практичній роботі.

Це розуміння народного мистецтва вібувається не тільки у процесі навчання, а і в бесідах, вечорах, які присвячені календарно-обрядовим святам українців: Різдву, Великодню, Трійці, де синтезуються поліські ужиткові мистецтва з народною музикою, співом, танком. На такі вечори запрошуються гості або студенти з інших країн. Наприклад, на Різдво у 2001 році були запрошені представники Корпусу Миру в Україні, яких ми знайомили з різдвяними обрядодійствами, вишивками та оздобами народної хати, приготуваннями 12-ти страв, іграм та пісням на бандурі, оповідам про гадання та колядування. Вважаємо, що студенти в той зимовий вечір отримали не тільки задоволення, але й усвідомлення того, що вони нація з глибоким генетичним корінням, а гості – яскравий приклад народного поліського світа, яке не дивлячись на сильний мороз було теплим.

Другим етапом в оволодінні народного мистецтва є робота за програмами Малої академії „Витинанка”, гуртка „Народна

іграшка”, творчих лабораторій у навчальних закладах м. Житомира „Народне мистецтво та дизайн”. Всі програми створені таким чином, щоб кожен учень і студент обрав собі одне або декілька народних мистецтв, якими він хотів би займатися. Зі створенням творчих лабораторій з вересня 2003 року на базі ліцею №25, НВК №11, гуманітарного колегіуму студенти-випускники педагогічного факультету, роботи яких брали участь у всеукраїнських та міжнародних виставках, мають нагоду проводити заняття у вище зазначених творчих лабораторіях.

Сьомого червня 2004 року відбувся 13-й творчий звіт Малої академії „Витинанка”, 5-й – гуртка „Народна іграшка” та 1-й – творчих лабораторій „Народне мистецтво та дизайн”. За 13 років свого існування Мала академія „Витинанка” дала можливість познайомитися з народними мистецтвами більш ніж 250 студентам, які брали участь у виставках, конкурсах, фестивалях, презентуючи поліське мистецтво в його яскравому різновиді та різнобарв’ї. Шістдесят кращих студентів за 13 років існування Малої академії отримали посвідчення Українського фонду культури про те, що вони можуть викладати народні мистецтва у школах, центрах дитячої творчості, клубах, а також представляти свої власні роботи на спільних і персональних виставках. Вісім випускників продовжують мистецьку освіту за кордоном, 9 – на Україні, а п’ятеро працюють в освітніх центрах української діаспори в Америці, Канаді, Англії і Німеччині, де знайомлять українців, які там народилися з поліським народним мистецтвом – одним з найдавніших.

На виставці-звіті були представлені витинанки, гобелени, вишивка, бісероплетіння, малювання на склі, коренева пластика, писанкарство. Особливо багато було на виставці витинанок, як геометричних, що побутували на Поліссі, до сучасних. У роботах студентів вони часто переростають у витончені та цікаві за композицією графічні твори.

Окремо треба виділити роботи випускників Малої академії „Витинанка” Тесленко Світлани, Павлюченко Наталії, Улько Тетяни, Штарової Наталії, Клинчук Лілії, Ренової Олени, які стали викладачами образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва і які займають перші місця в обласних, всеукраїнських конкурсах. Вони творять красу і вчать творити дітей. А передують

таким творчим звітам надзвичайно копітка теоретична та практична робота викладачів, студентів і школярів, які є членами творчих лабораторій, Малої академії, збирають етнографічний матеріал, обробляють його. Наведу приклад тільки невеличкого фрагменту етнографічного дослідження, яке провели студенти, вивчаючи поширення витинанки у Житомирській області.

Для Житомирщини з початку 19 і до середини 20 століття характерними візерунками були ажурні, геометричні орнаменти, що прикрашали селянські оселі. Витинанкові орнаменти не тільки були елементом декору ікони, мисника, сволоків, але й своєрідним оберегом, символом щастя і долі. Геометрія ромбів, квадратів, кіл в різних композиційних інтерпретаціях народних витинанок, які зібрані в Червоноармійському, Чуднівському, Народицькому районах Житомирського Полісся, нагадує древнє зображення сонця, зірки, диво-квітки. Стрічкові геометричні орнаменти знизу мають зубчате або хвилясте закінчення, що символізує лінії рідного ландшафту, і вони не лише фантастичний місток між сьогоденням і стародавнім слов'янським мікрокосмосом, а й усвідомлення нашого місця у Всесвіті.

Локальні особливості поліських орнаментів у витинанках не перегукуються із витинанками східних областей України, які нагадують своєю рослинною формою і кольором петриківський розпис. Інколи такі витинанки ще й підфарбовуються, що не характерно для чітких, пропорційно вивірених стрічкових або центрально - симетричних витинанок Полісся.

В Овруцькому, Народицькому районах зібрані витинанки, в яких присутній образ дерева, квітки, грона. Особливо популярними вони були в цих районах у 50-х роках, по війні, коли витинанкою прикрашали вікна (фіранки, занавіски) стилізованими квітами кульбаби, чортополоху, листям папороті. Для поліського краю – це не просто квіти, а й обереги. До цього часу народні знахарі, лікарі-фітотерапевти, які лікують травами, вважають, що людину виліковують тільки ті трави та дерева, серед яких вона народилася та виросла. Чимало цікавих легенд про квіти знаходимо у дослідженнях поліських етнографів. Кульбабу, наприклад, поліщуки вважали еліксиром життя і здавна складали про неї легенди. На кульбабу перетворилася колись жінка, в якій

татари вкрали немовля, а її молоко обернулося на гіркий сік – сльози цієї рослини.

Дерево життя в поліських витинанках – це стилізована квітка чортополоху (діда), на гілках якої живуть птахи, а під нею – олені, зайці та інші тварини. Чортополох, за повір'ям, відганяв нечисту силу від усього живого, а за сучасними науковими дослідженнями, нейтралізує негативну енергію, позитивно впливає на біополе. Ним також часто вишиті найстаровинніші поліські рушники.

Про квітку папороті існує легенда, в якій ніч на Купала сповнена всяких чудес: чути мову звірів, рослини ходять з місця на місце, цвітуть чудодійні квіти, а між ними й папороть. Папороть розцвітає опівночі і палає дивним вогнем, але зараз і осипається. Хто встигне зірвати цю квітку, тому закопані скарби відкриються самі, він дістане чудодійну силу та знання. Але цю квітку стереже „нечиста сила”, щоб хтось не зірвав.

Особливість методики у викладанні народних мистецтв полягає у тому, щоб навчити елементарним основам кожного з них, а потім дати можливість учневі або студентові вибрати ті, до яких, як кажуть, „душа лежить”. Якщо зразу наполягати на виконанні складної роботи, яка потребує знань композиції, кольорознавства, а головне – терпіння, то вона залишиться невиконаною, а в душі залишається неприємне відчуття недовершеності. Коли попередня робота подобається автору, то йому хочеться робити ще і тоді надається можливість її ускладнювати.

Наприклад, вивчаючи витинанку, знайомлю спочатку студентів не з технологією виготовлення, а світовими прикладами, регіональними особливостями цього мистецтва. Перші витинанки з'явилися 3 – 5 тис. років тому і вирізувалися із шкіри. З винаходом паперу стали різати до свят асиметричні прикраси в Китаї та Японії. Слов'янські народи: поляки, чехи витинають багатоколірну витинанку, накладаючи вирізані композиції одну на одну. Прибалтійські народи не вирізують фон (основу), а прорізають тонкі смуги за вибраною композицією. Наша поліська витинанка схожа на мереживо, або на Дерево життя і складається з двох контрастних кольорів, завжди симетрична.

Потім варто приступити до засвоєння техніки виконання поліських витинанок. Демонструються способи складання паперу вдвоє, учетверо, а потім і вирізування. Ножиці при вирізуванні знаходяться в одному положенні, а рука з витинанкою повертається за лініями узору. Витинати слід так, щоб деталі не відрізалися одна від одної, а складали суцільний силует. Наклеювати готову витинанку треба від середини (де згинали аркуш), для того щоб вона була симетричною. Така, ніби проста техніка виконання, яка не потребує різних інструментів та матеріалів (тільки ножиці та папір) дає можливість виконувати досить складні композиції.

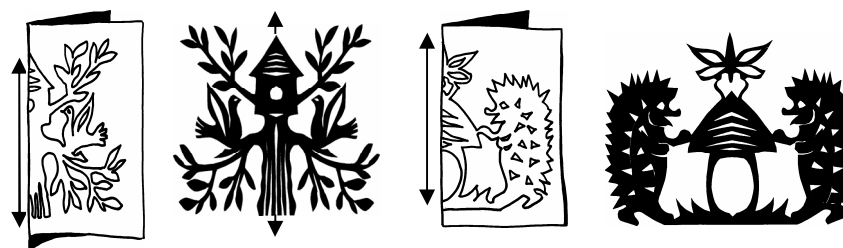


Рис. Етапи роботи над витинанкою

Ще одне нетрадиційне мистецтво – це живопис на склі. Воно має теж дуже давні традиції, які сягають часів Візантії та Риму. Найбільшого поширення це мистецтво дістало в Україні у XIX столітті у гірських районах Карпат, на Покутті та Поділлі. Але в наш час цей вид народного мистецтва зникає майже зовсім.

Темами цього живопису були релігійні сюжети з улюбленими народними образами святих Миколи, Юрія, Іллі, Петра і Павла. Через ці релігійні сюжети народні майстри передавали своє світосприймання, уявлення про зло і добро, ідеї заступництва. Ікони призначалися для селянських хат та дорожніх каплиць.

Техніка виконання живопису на склі заключалася у наступному. Контурний малюнок наносили на скло пером або пензлем темною олійною фарбою чи тушшю. Після висихання контурів прокладали елементи декору, одягу, вимальовували дрібні деталі. Потім покривали інші площини від найсвітліших до

найтемніших. Особливістю виконання живопису на склі є площинність зображення, яскравий колорит, декоративність. Призабуті в 60-ті роки витинанки живопис на склі поступово стали відроджуватися в 70-80-ті, але в іншій якості – як своєрідні графічні виставочні роботи.

Зібрані в Малій академії „Витинанка” при Житомирському державному університеті народні витинанки поліського краю, їх вивчення і усвідомлення дають можливість створювати на основі традицій свого народу, та поліських легенд цікаві сучасні композиції. Тематику для витинанок часто служать також твори поліських поетів і письменників. Наприклад, для студентів педагогічного факультету чудовими тематиками для робіт стали твори славетних наших земляків: Лесі Українки „Хотіла б я піснею стати...”, „Той цвіт від папороті чарівний...”, Івана Огієнка „Рідний народ полюби над усе...”, сучасних відомих поліських поетів – Бориса Тена „Століттями не зрушений Житомир...”, Михайла Клименка „Полісся! Пролісок на узліссі...”, Михайла Сича.

Залучити підростаюче покоління до народного мистецтва – це благородна, кропітка праця. Тут йдеться не просто про засвоєння технічних вправ і отримання декору та прикрас. Відбувається знайомство молоді як з народними, історичними, так і з поетичними символами нашого народу, ознакою його краси і невмирущості.

***Тарасов В.Г.,
Ніздрай Л.П.,***

*кафедра математики з методикою викладання в
початкових класах*

Нові технології у викладанні курсу методики математики

Входження України в світовий освітній простір та орієнтація на ринок праці, що динамічно змінюється, вимагає перегляду організації підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Державний освітній стандарт має забезпечити єдність освітнього простору, можливість неперервної освіти, раціональні витрати матеріально-технічних та фінансових ресурсів, а головне – відповідати потребам особистості та держави.

Структурно-змістові та процесуальні зміни в освіті, передбачені законами „Про освіту”, „Про вищу освіту” та в Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті, спрямовуються на проблему підвищення якості підготовки кадрів. Саме підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів та необхідність якісного практичного її вирішення стимулює пошук прогресивних стратегій, впровадження інноваційних технологій, засобів та методів навчання, вдосконалення навчальних планів, програм, змісту підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України. Орієнтація на учня, його особистісний потенціал вимагає від майбутніх учителів наявності не лише ґрунтовних фахових знань, умінь і навичок, а й розвинутих здібностей до саморозвитку, самореалізації творчості. Відтак нагальною стає проблема удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, акцентування творчої домінанти в його готовності до педагогічної діяльності.

Виникає необхідність у підготовці педагога нового типу. В ідеалі, необхідно було б перевіряти креативні здібності абітурієнтів під час вступу до педагогічних навчальних закладів. Враховуючи, що в умовах освіти різного підпорядкування та рівня підготовки фахівців здійснити загальні вимоги до відбору майбутніх студентів нелегко, головний зміст роботи, щодо підготовки здатних до інновацій педагогів має виконувати навчальний заклад. Дослідження, проведене із студентами-заочниками на факультеті показало, що більшість педагогів, які працюють і навчаються, позитивно ставляться до введення новацій, проте відчують труднощі у їх відборі та практичному застосуванні.

Значна кількість студентів, молодших спеціалістів відчуває комплекси невідповідності власного рівня педагогічної діяльності рівню визнаних і відомих новаторів, чий досвід слугує зразком для наслідування. Частина студентів-заочників проявляє боязкість у прийнятті нетрадиційних рішень через недооцінку власних сил.

Досвідчені педагоги-методисти визначили такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності:

1. Усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики.

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.

3. Готовність до подолання труднощів, як змістового, так і організаційного плану.

4. Наявність практичних умінь щодо освоєння педагогічних інновацій.

5. Бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити дослідницьку роботу.

Враховуючи проблеми педагогічної інноватики, на кафедрі математики з методикою викладання в початкових класах у навчальний план введено спецкурс „Нові технології навчання математики в початковій школі”. Він розкриває методику впровадження нових технологій при вивченні окремих розділів програми та практичне застосування досвіду визнаних і відомих новаторів.

На лекційних і практичних заняттях розглядаються теми:

- Система розвивального навчання;
- Модульна система організації навчального процесу та рейтинговий контроль знань;
- Теорія укрупнених дидактичних одиниць засвоєння знань;
- Використання рівневої диференціації у звичайному класі;
- Застосування елементів концепції В.К. Дьяченка про колективні способи навчання на уроках математики.

Технологія - (*techne* — мистецтво, ремесло; *logos* - учіння) - сукупність знань про способи і засоби здійснення відповідних процесів.

Педагогічна технологія - організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Т. Лихачев):

- опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І.П. Волков);
- рудумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і учителя (В.М. Монахов);
- системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей

(М.В.Кларин);

- змістовне узагальнення, яке вміщує в собі всі вищезазначені визначення (Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народ. обр., 1998. - С.15);

- галузь знань, що включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей навчання (Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап революции? //Педагогіка. - 1997);

- проект навчального процесу, який зумовлює зміст, методи і форми навчально-пізнавальної діяльності учня. (Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід: Дидактичний аспект. - Х.: Скорпіон, 2000. - С.69). Технологія навчання - складова процесуальна частина дидактичної системи (Чошанов М. //Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М.: Нар. обр., 1998.- С.15);

- певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, алгоритмізація спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання, узгодженість їх дій та стосунків. (Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе.- М.: Знание, 1989.- № 6.- С.10);

- шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу (відомостей) в межах відповідного предмета, теми, питання за правилами обраної технології (Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап революции? //Педагогіка.- 1997);

- властивий індивіду процес здійснення пізнання з метою привласнення інформації та різних способів дій або видів людської діяльності, які визнані суспільством як загальнокультурні цінності на даному етапі розвитку цивілізації (Т. Гришина).

Теоретичні основи більшості сучасних технологій розроблялися на основі багаторічного експериментального навчання і включають у себе широке коло ідей, які стосуються таких **ключових питань**, як "опанування навчальною діяльністю", "організація навчальної діяльності", "співвідношення емпіричних і теоретичних знань у змісті навчальної діяльності", "види узагальнень у процесі засвоєння понять", "етапи формування розумових дій" тощо. Розробкою цих питань займалися такі

психологи, як Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, Л.С.Занков, В.В.Давидов.

На лекційних та практичних заняттях студенти знайомляться з основними принципами модульності та окремими версіями модульного навчання. Модуль - це закінчений блок інформації (функціонально завершена частина навчального матеріалу). На вивчення модуля відводиться відповідне число занять різного виду. Для кожного модуля передбачаються різні види звітності (в балах): за знання теорії, за вирішення типових задач (біля дошки і самостійно), за виконання домашніх завдань (традиційних і підвищеної складності), за виконання практичних робіт, залікових і контрольних робіт, також за нетрадиційні елементи діяльності. Це дає інформацію про глибину осмислення навчального матеріалу, вміння застосовувати знання в конкретних ситуаціях.

Протягом трьох останніх десятиліть у педагогічній науці розробляється теорія колективних способів навчання (КСН), яка втілила дореволюційний досвід російського педагога О. Рівіна. Основним розробником цієї проблеми є доктор педагогічних наук, професор В.К. Дьяченко. На лекційних заняттях детально характеризуються основні принципи застосування КСН на уроках математики.

Колективний спосіб навчання (методика О.Рівена - В.Дьяченка).

Рівін Олександр Григорович (1877-1944) у 20-х роках XX ст. розробив форму організації навчальної діяльності учнів, використовуючи діалогічні пари змінного складу (містечко Корнін Житомирської області). Свою методику роботи з дітьми він назвав методом „талгенізму” (від слів „талант+геній”). Широко використовував прийоми поабзацного опрацювання тексту та розв’язування задач (кожний навчає кожного).

Колективний спосіб навчання (КСН) – організація взаємонавчання учнів у парах (четвірках) змінного складу шляхом спілкування.

Технологія КСН реалізує перехід від групового способу навчання до колективної взаємодії учнів.

Концептуальна основа: учень ефективно та якісно засвоює знання, коли одразу після сприймання інформації опановує

способи дії з нею або передає іншим – багатократно розповідає, пояснює, застосовує на практиці.

Техніка роботи в динамічних парах (на прикладі четвірки).



Весь навчальний матеріал структурується на частини, кожна з яких опрацьовується однією особою спочатку як учнем, а потім – як вчителем (засвоїв сам – поясни товаришу).

Теорія укрупнених дидактичних одиниць засвоєння знань (П.М. Ерднієв)

Концептуальна основа – забезпечення цілісності математичних знань є головною умовою розвитку і саморозвитку інтелекту учня.

Укрупнена дидактична одиниця (УДО) – структурна одиниця навчального процесу, яка складається із логічно різних елементів, що відзначаються інформативною спорідненістю.



Смисл УДО розкривається у наступних діях:

- ✓ спільне й одночасне вивчення взаємопов'язаних дій, операцій, теорем, функцій, правил тощо;
- ✓ забезпечення єдності процесів складання і розв'язання задач, рівнянь, нерівностей, вправ;
- ✓ опрацювання у взаємопереходах визначених і

невизначених завдань (наприклад, деформованих вправ);

✓ перетворення структури вправ, що забезпечує умови для зіставлення вихідного і трансформованого завдань;

✓ розкриття структурних зв'язків попередньої і наступної ланки змісту (спільний графічний образ, символічні позначення, наявність одних і тих самих сигналів).

Оптимальне дозування кожного виду на урок – 3:2:1.

Основні прийоми:

а) одночасне використання всіх кодів, що несуть одну і ту ж змістову інформацію – слова, малюнка, символу, моделі;

б) „щільне пакування” знань – паралельний або двоповерховий друк, таблиці завдань, порівняння і взаємопереходи форм подання інформації:

$$2 + 3 = 5 \quad \text{і} \quad 5 - 3 = 2 \quad \text{і} \quad 5 - 2 = 3$$

„Від перестановки $\frac{\text{доданків}}{\text{множників}}$ $\frac{\text{сума}}{\text{добуток}}$ не змінюється”;

в) чотириетапне розв'язування вправ:

1) складання вправи;

2) виконання вправи;

3) перевірка відповіді (контроль);

4) перехід до спорідненої, але більш складної вправи;

г) використання багатокомпонентних завдань:

1) виконання прямого завдання;

2) складання оберненого завдання;

3) складання і виконання аналогічного завдання;

4) складання завдання „схожого” за деякими елементами;

5) складання або виконання узагальнюючого завдання за тими чи іншими параметрами;

д) змінена структура підручника: одночасне подання прямої й оберненої інформації, зменшена кількість вправ за рахунок багатокомпонентних завдань, немає відповідей до вправ.

У педагогіці, як і в медицині, головний принцип учительських дій – „Не нашкодь дитині!” У його основі не тільки людяність, а й високий професіоналізм учителя. Особливо виразно це має виявлятися у здійсненні індивідуального підходу до всіх дітей незалежно від їхніх здібностей. Тому індивідуалізація в умовах класноурочної системи здійснюється через групові

технології.

Групові технології – технології навчання, в яких домінує групова форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Однорівнева група (гомогенна) об'єднує учнів з близькими рівнями навчальних досягнень.

Різнорівнева група (гетерогенна) складається з учнями з різними рівнями навчальних досягнень.

Ознаки, за якими створюються групи, можуть бути різноманітними: рівень пізнавальних інтересів або пізнавальної самостійності, психологічна сумісність, територіальна близькість, рівень навчальних досягнень, самовибір учнів, випадкові фактори (кратність номерів прізвищ у списку, колір волосся, улюблений співак, зріст тощо).

Оптимальна кількість учнів у групі – 2-4-6 осіб.

Склад групи – постійний або змінний.

Рівнева диференціація – це організація навчально-пізнавального процесу на двох і більше рівнях складності змісту з метою забезпечення сприятливих умов для навчання і розвитку кожного учня відповідно до його індивідуальних можливостей.

Засоби реалізації:

- вивчення індивідуальних особливостей учнів і об'єднання їх у відповідні типологічні групи за певною ознакою;
- рівнева організація навчальної діяльності різних типологічних груп (дещо нижчі норми (мінімальний); на рівні норми (загальний); на вищому рівні (поглиблений));
- рівневе технологічне забезпечення (дидактичний матеріал, міра та характер допомоги, зміст роботи, варіювання методів контролю).

Розглядаючи відмінність технологій від методик, професор А.Кушнір відзначає, що технологія відрізняється своєю можливістю відтворити результати, відсутністю „якщо” (якщо талановиті вчителі, діти).

Нерідко вчителі недооцінюють важливість створення всіх умов для застосування даної технології, вихоплюючи кілька елементів, які здаються їм найцікавішими. У такому разі не можна вважати, що застосовується цілісна технологія навчання, а, отже, сподіватися на результат.

Н.К. Місяць

*кандидат філологічних наук,
кафедра*

**Моделювання між предметних зв'язків на заняттях з
польської мови у вищому навчальному закладі**

Курс польської мови на філологічному та історичному факультетах Житомирського державного університету скерований на засвоєння студентами базових знань про польську мову на графічному, фонетичному, орфографічному та артикуляційному рівнях. Одночасно в ньому закладаються основи для засвоєння загальних відомостей про польську мову на лексико-фразеологічному та граматичному рівнях. У курсі передбачається знайомство з елементами польської художньої літератури, лінгвокраїнознавства, історії та етнографії.

Весь курс польської мови розбитий на навчальні модулі з мови („Фонетика. Орфоепія та акцентологія. Орфографія”. „Частини мови”) і навчальні змістовні модулі з мовлення („Етикет”, „Загальні відомості про Польщу”, „Родина”, „Навчання”, „Час і годинник”, „Їжа”, „Одяг”, „Дім”, „Карта Польщі і міста Польщі”, „Видатні поляки” тощо). Кожне з занять містить матеріал з мовного і мовленнєвого модулів. Заняття включають відпрацювання артикуляції окремих звуків та звуків у складі слів і виразів, роботу по засвоєнню польської графіки та орфографії, основ граматики, поповнення словника, аудіювання, читання, переклад та переказ невеликих за об'ємом текстів. З метою удосконалення польської вимови на заняттях активно використовується декламація віршів, скоромовок, спів та лінгвістичні ігри. Контроль засвоєння передбачає перевірку засвоєності чотирьох механізмів мовлення, а саме: аудіювання і читання, говоріння і письмо. Поточний, проміжний та підсумковий види контролю створюють рейтинг студентів, що дає підстави для відбору кандидатур на стажування у Польщі під час роботи літньої школи польської мови і культури.

Засвоєння польської мови на факультетах історико-філологічного профілю має свої особливості: воно відбувається на широкому мовному тлі. Такий спектр мов створює сприятливе

підґрунтя для моделювання міжпредметних зв'язків. Лінгвістичну базу для міжпредметних зв'язків становить генетична близькість слов'янських мов. Відомий польський письменник Ян Парандовський відзначав: „Хто мандрував сторінками „Етимологічного словника польської мови” Олександра Брюкнера, на кожній сторінці зустрічав слова, що належать загальнослов'янській спадщині. Перенесені з епохи спільноти слов'янських племен... ці слова, іноді навіть не змінившись у звучанні, є головним кістяком нашої мови і складають одну чверть слів нашого повсякденного мовлення” [1, с.141]. Цей вислів цілком співпадає з висновками лінгвістів і лінгводидактів про можливість спиратися на рідну мову при вивченні спорідненої мови [2;3;4].

Психологічне обґрунтування міжпредметних зв'язків при вивченні мов міститься у численних дослідженнях лінгвопсихологів Б.В.Біляєва, Б.А.Бенедиктова, А.А.Леонтьєва, І.А.Зимньої, Г.Г.Городилової та інш. про міжмовний перенос. Вчені вбачають явище міжмовного переносу об'єктивним у процесі засвоєння другої, третьої і т.д. мови. Так, Л.В.Щерба можливість переносу пояснював тим, що у виучуваній мові наявні еквіваленти рідній мові. „Учні після пояснення вчителя тільки тоді розуміють смисл, коли знаходять для нього еквівалент у рідній мові”, - писав Л.В.Щерба [5, с.62]. У книзі Л.С.Виготського „Мислення і мовлення” робиться узагальнений висновок про те, що навчання другої мови „спирається як на свою основу на знання рідної мови” [6, с.231], що „засвоєння нової мови... здійснюється через іншу, раніше засвоєну мовленнєву систему, яка стоїть між мовою, що засвоюється, і світом речей” [6, с.232]. Подальші дослідження дозволили виділити в міжмовному переносі дві його сторони: транспозицію та інтерференцію [7].

Таким чином, лінгвістичною базою міжпредметних зв'язків польської та української мов є базові положення полоністики, а також дані зіставного аналізу систем української та польської мов, лінгводидактичні висновки з якого дозволяють прогнозувати складності або їх відсутність у вивченні польської мови українцями. Наприклад, у польській та українській мовах однакові частини мови, члени речення, групи слів за типами значень (синоніми, антоніми, пароніми тощо). Засвоєння такого матеріалу

не викликає труднощів, що пояснюється транспозицією. Міжпредметні зв'язки у цьому разі полягають у її використанні, тобто у спиранні на рідну мову. Так, при засвоєнні загальних відомостей про польські частини мови викладач готує порівняльну таблицю, робота з якою полягає у зіставленні українських та польських частин мови і засвоєнні польських термінів.

Таблиця

Частини мови	Części mowy
Самостійні частини мови	Samodzielne części mowy
1. Іменник (хто? що?)	Rzeczownik (kto? co?)
2. Прикметник (який? чий?)	Przymiotnik (jaki? czyj?)
3. Числівник (скільки? котрий?)	Liczebnik (ile? który?)
4. Займенник (хто? що? який? чий? скільки? котрий?)	Zaimek (kto? co? jaki? czyj? ile? który?)
5. Дієслово (що робити? що зробити?)	Czasownik (co robić? co zrobić?)
6. Прислівник (де? куди? коли? як? чому?)	Przysłówek (dokąd? gdzie? kiedy? jak? dlaczego?)
Службові частини мови	Niesamodzielne części mowy
1. Прийменник	Przyimek
2. Сполучник	Spójnik
3. Вигук	Wykrzyknik
4. Частка	Partykuta

Під час роботи з таблицею студенти переконуються у подібності граматичних систем частин мови у полоністиці та україністиці. Доречним буде звернути увагу на вмотивованість термінів в обох мовах та залучити лінгвістичну компетенцію студентів, а саме:

- іменник називає імена, речі (rzeczownik);
- прикметник називає прикмети (przymiotnik);
- числівник називає число, лічбу (liczebnik);
- займенник уживається замість імені (zaimek).

В основі моделювання міжпредметних зв'язків при засвоєнні термінів корисним буде звернути увагу на те, що польський термін *czasownik* підкреслює одну категорію цієї частини мови – *час*, а український термін *дієслово* підкреслює узагальнене лексико-граматичне значення *дії* як процесу.

Можливостей подібного використання транспозиції для ефективного вивчення польської мови українцями чимало, частина з них вже була предметом нашої уваги [8:371; 9,57]. У цій статті ми хочемо показати наш досвід моделювання міжпредметних зв'язків на заняттях польської мови у вищому навчальному закладі.

Лінгвістичною базою для інтерференції у лінгводидактиці вважаються несхожі явища рідної та виучуваної мови, а також специфічні явища нерідної мови. Наприклад, однією з граматичних особливостей польської мови є середній рід запозичених слів на **-um**. Порівняймо:

Польська мова	Українська мова
nowe centrum	новий центр (чол.р.)
nowe terytorium	нова територія (жін.р.)
nowe muzeum	новий музей (чол.р.)
nowe audytorium	нова аудиторія (жін.р.)
njwe akwarium	новий акваріум (чол.р.)

Лінгвістичний матеріал, що викликає інтерференцію, реалізується у помилках. У таких випадках міжпредметні зв'язки передбачають запобігання інтерференції, що може досягатися використанням зіставних таблиць або списків. Наприклад, серед однокоренових іменників польської та української мов є такі, що мають різне значення граматичного роду.

Таблиця

Українська мова	Польська мова
золота медаль	złoty medal
моя ціль	mój cel
наша клумба	nasz klomb
біла айстра	biały aster
мала деталь	mały detal
тепла піч	ciepły piec
наша телеграма	nasz telegram
дорога діадема	drogi diadem

Міжмовні омоніми також входять у зону інтерференції, оскільки за однаковою фонетичною формою приховують різну семантику. Міжмовні омоніми репрезентуються декількома

способами. По-перше, це натуральна наочність. Викладач легенько постукує по столу і декілька разів повторює слово „stół”, потім декілька разів відсуває стілець і сідає на нього, повторюючи слово „krzesło”. По-друге, це спеціально дібрані малюнки з підписами польською і українською мовами.

Наприклад:

На малюнку килим	На малюнку диван
Dywan	диван

По-третє, це приклади так званих пропорцій слів польської, української та російської мов. Наприклад:

Польська мова	Українська мова	Російська мова
1. jutro	завтра	завтра (не утро)
ranek	ранок	утро
2. dworzec	вокзал	вокзал (не дворец)
zamek	замок	замок, дворец
3. zakaz	заборона	запрет (не заказ)
zamówienie	замовлення	заказ

Моделювання міжпредметних зв'язків та використання лінгвістичної компетенції студентів допомагає у тлумаченні багатьох слів польської мови і водночас розвиває саму лінгвістичну компетенцію. Наприклад, польське слово ćwiczenie має значення „вправа”. Людина, яка робить багато вправ, стає вправною, досвідченою, набуває досвіду (пол. doświadczenie). Польське слово abecadło утворене за таким самим принципом, як українське „абетка”. Слово reguła означає “правило”. В українській мові регулювальник – це людина, яка регулює рух транспорту за правилами. Слово akurat означає „точно”. В українській та російській мовах акуратним називають людину, яка все робить ретельно, точно. Польське слово szczegół означає „особливість”. В російській мові „щоголем” називають того, хто особливу увагу приділяє своєму одягу, манерам. Слово sprawdzić означає „перевірити”, тобто пересвідчитися у правді, звіритися з правдою.

Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови [10, с.185] спричиняє пошуки нових підходів як в організації навчального матеріалу, так і у лінгводидактичних засобах його опрацювання. Серед таких підходів ми обираємо поєднання модулів і міжпредметних зв'язків.

При створенні навчального модуля з польської мови необхідно враховувати, по-перше, зміст певної лінгвістичної категорії у польській мові та відсутність // наявність або специфіку цієї категорії в українській мові, по-друге, - місце даної категорії в системі польської мови (зв'язок з іншими категоріями), вплив на граматичні форми інших частин мови), по-третє, - комунікативну значущість цієї категорії.

Розглянемо побудову навчального модуля на прикладі категорії чоловічої особи. Це одна з граматичних особливостей польської мови. Така категорія абсолютно відсутня в українській мові. Крім того, категорія чоловічої особи іменників системно пов'язана з утворенням форми множини іменників і прикметників, а також форм минулого часу дієслів. Про комунікативну значущість категорії чоловічої особи свідчить той факт, що невірно вибрана граматична форма дієслова через незнання категорії чоловічої особи може викликати неправильне сприйняття усієї фрази. Наприклад, речення „Razem z Olą śpiewaliśmy w chórze” і речення „Razem z Olą śpiewałyśmy w chórze” мають різне значення. У першому повідомлення робить парубок, у другому – дівчина.

Для кращого усвідомлення і розуміння категорії чоловічої особи ми вважаємо корисним об'єднати у модуль певні порції лінгвістичної інформації.

У першій частині зазначеного модуля вміщується інформація про поділ іменників в залежності від категорії чоловічої особи, у другій – про вплив цієї категорії на форму множини іменників, у третій – про реалізацію цієї категорії у формі множини прикметників, у четвертій – про утворення так званих чоловічоособових та нечоловічоособових форм дієслів минулого часу.

Модуль опрацьовується декілька разів. Перший раз він вводиться при вивченні іменника (перша і друга частини) і одразу практично відпрацьовується.

Третя частина модуля вводиться і практично опрацьовується при вивченні прикметника, четверта – при вивченні дієслова. При цьому кожний раз повторюється увесь модуль і виконуються різноманітні вправи.

Таким чином, при вивченні польської мови на філологічному та історичному факультетах створюється сприятлива база для моделювання міжпредметних зв'язків польської і української (частково російської) мов. При засвоєнні навчального матеріалу, що співпадає в обох мовах, створюється модель використання транспозиції, при засвоєнні навчального матеріалу, що не співпадає в обох мовах або є специфічним для однієї з мов (переважно для виучуваної), створюється модель запобігання інтерференції. Моделювання міжпредметних зв'язків може органічно поєднуватися з технологією використання навчальних модулів, що дає підстави робити висновок про доцільність міжпредметних зв'язків на заняттях польської мови у вищому навчальному закладі.

Використана література:

1. Ян Парандовський. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: Пер. с польского /Сост. и вступ. ст. С.Бэлзы. – М., 1990. – 656 с.
2. Сопоставительное исследование русского и украинского языков /Редкол.: Г.П. Ижакевич, В.Н. Калюжная и др. – К., 1975. – 288 с.
3. Брицин М.Я., Жовтобрюх М.А., Майборода А.В. Порівняльна грамматика української і російської мов. – К., 1978. – 271 с.
4. Методика изучения русского языка: Пособие для учителя /Под ред. Г.М. Иваницкой, Н.А. Пашковской. – К., 1986. – 288 с.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – М., 1974. – 122 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М., 1956. – 519 с.
7. Місяць Н.К. Психологічні особливості вивчення близькоспоріднених мов //Українська мова і література в школі. – 1981. - № 3. – С.49-53.
8. Месяц Н.К. Фонетико-графический интенсив польского языка //Язык. Культура. Взаимопонимание. – Львов: ЛГУ, 1997.
9. Місяць Н.К., Білоус А.В. Про лінгвістичну компетенцію при вивченні польської мови українцями //Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в техническом вузе. – К., 1997.
10. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.

Б.Є.Талько
*Коростишівський педагогічний
 коледж імені І.Я.Франка*

Принцип науковості як домінанта інноваційних методів викладання української мови

*Amicus Plato,
 sed magis amica veritas²*

Рішуче утверджуючись у суспільній свідомості в ролі одного з основних факторів державотворення, українська мова потребує для свого розвитку не лише всебічної законодавчої підтримки та загальнонародної уваги, але й, передусім, активної інтеграції інтелектуального потенціалу мовознавців і культурологів, майстрів сценічного мистецтва і літератури, психологів і педагогів, – власне, всіх, хто послуговується рідним словом як основним засобом своєї професійної діяльності.

Масштабами відродження національної мови перше десятиріччя державної незалежності, безумовно, засвідчує помітний прогрес, модернізацію, оновлення. Від сільської школи до Національної Академії Наук, від конкурсу імені Петра Яцика до міжнародних симпозіумів українознавців – усе, здається, живе турботою про долю Слова, про чистоту й багатство народної душі. Олімпіади, виставки, конкурси. Нагороди, премії, відзнаки. Варіативні підручники, яскраві посібники, нові методичні технології. Але неспокій зростає, коли ті “варіанти” потрапляють до рук учнів чи студентів.

Візьмімо хоча б посібник “Українська мова у визначеннях, таблицях і схемах”, рекомендованого для учнів 5-11 класів, абітурієнтів та вчителів як “стислий виклад основних правил українського правопису”. Написання *і* та *и* в основах українських слів автор інтерпретує таким чином: “Пишеться *и*: 1. Там, де в російській мові в основах незапозичених слів виступає *ы* або *и* 3. словах з *-ий*: *иия*, *чий*, *бий*. 4. У слові *циголь*.”

² Епіграф використано як форму вибачення перед шановними авторами підручників та навчально-методичних посібників з української мови, чий мовознавчі положення, поняття та тлумачення спонукають до творчої полеміки або викликають відверті, рішучі і обґрунтовані заперечення. – Б.Т.

Пишеться *і*: 2. Там, де в основах незапозичених російських слів виступає *о* або *е*"... [5, с.18]

Інакше кажучи, автор радить: щоб розрізнити написання *и* та *і* в українських словах, перш за все необхідно так вивчити мову російську, щоб добре знати всі незапозичені, питомі слова з лексики "старшого брата".

Та всі інші таблиці "Рятівника" (в серії під такою назвою вийшов посібник) переконують, що навіть глибокі знання з російської нічого не дадуть для вивчення рідної мови, оскільки авторські рекомендації дуже далекі як від фонематичного (основного!) принципу української орфографії, так і від елементарних правописних норм. Нічим іншим не можна пояснити бажання автора вчити учнів і вчителів правопису наголошених голосних у складі з попередніми твердими приголосними, видумуючи для цього "методичні" нісенітниці. Адже за аналогією до "правила", що "*и* пишеться в словах на *-ий* (шия, чий, бий)" можна витворити подібне до кожного голосного: *і* пишеться в словах на *-ій* (мій, рій, бій); *а* пишеться в словах на *-ай* (рай, гай, дай) і т.д.

А як, до речі, пристосувати авторські видумки до написання іменника *бій* та слів на *-ий*, *-чій* (у *нашій* *домівці*, в *гарячій* *пустелі*)? І чому слову *щиголь* надано пріоритет над іншими (*щипавка*, *щирий*, *щиток*, *дощик*, *борщик* і т.д.)? Про яку науковість, про які дидактичні принципи можна говорити в даному випадку, якщо автор, класифікуючи приголосні звуки і пропустивши тверді [ц] та [х], подає як м'які [б'], [п'], [в'] [5, с.10] ?

Шкода, безумовно, що такі "методичні" абсурдники потрапляють до дітей, які свято вірять друкованому слову, вчителю і підручнику.

"Шкільний довідник з української мови" Е.Міляновського, розрахований на учнів 5-11 класів, безперечно, цінний методичною досконалістю та певним науковим рівнем. Проте, прагнучи уникнути поняття "фонема", замінивши його терміном "звук мови", автор сам нерідко потрапляє в пастку і заводить туди учнів.

Виходячи з постулату, що "*ми можемо чути одне, а усвідомлювати зовсім інше*" [11, с.8], автор стверджує: "Саме в

цьому полягає відмінність між *звуками мовлення та звуками мови*. Звуки мовлення ми *чуємо та вимовляємо*, а звуки мови *розуміємо*” [11,с.8]. Проте в подальшому ці уявні узагальнення, тобто звуки мови, яких ми “не чуємо і не вимовляємо”, виявляється, звучать: “...[б’] – це звучання звука мови [б] (а не [б’]) перед [і]; [ŷ] - це звучання звука мови [в] (а не [ŷ]) перед шумним і в кінці слова; [и^е] - звука мови [и] (а не [и^е]) в ненаголошеній позиції” [11, с.8].

Так само передається взаємозв’язок між іншими голосними звуками мови та мовлення: “Звуки мови [і], [а] та [у] в мовленні звучать завжди як звуки мовлення [і], [а] та [у]: [л ісу], [вўдка], [дадут’], [діди].

Звуки мови [е] та [и] в мовленні звучать як звуки мовлення [е] та [и] лише в наголошеному складі: [степ], [вила]. У ненаголошеному складі вони звучать як звуки мовлення [е^н] [и^е]: [ве^нсна], [сте^нповиї]³.

Звук мови [о] звучить виразно як звук мовлення [о] в усіх випадках, крім позиції в ненаголошеному складі, якщо за ним стоїть склад з наголошеним [у] або [і]. У цьому випадку він звучить як [о^у]: [зо^узул’а], [ро^узумни^еї], [по^ур’іг]” [11,с.11].

Дивно, що автор не знаходить різниці (чи не зважає на неї) у своїх же, але різних, протилежних по суті твердженнях: то “звук мови... передається звуками мовлення”, то “звуки мови... у мовленні звучать як звуки мовлення”. У першому варіанті звучать звуки мовлення, у другому – звуки мови, тобто фонема, що суперечить їй (фонем) природі.

Переобтяжені термінами “звуки мови” та “звуки мовлення”, що лише на одній сторінці зустрічаються понад 20 разів, авторські тлумачення, м’яко кажучи, дещо невиразно і не зовсім доступно відображають наукову суть фонетичних процесів, які, користуючись поняттям “фонема”, можна було б передати значно простіше й доступніше, наприклад: тверда фонема <б> перед [і] (або у складі з наступним [і]) реалізується в пом’якшеному [б’]. Ще повніше, більш узагальнено цю думку можна було б виразити

3 Пунктуація та транскрипція – згідно оригіналу – Б.Т.

таким чином: фонemi <б, п, в, м, ф>, <ж, ^дж, ч, ш>, <г, г, к, х>⁴ у складі з наступною <і> реалізуються в пом'якшених відповідниках (відповідних варіантах, співвідносних звуках): [б', п', в', м', ф'], [ж', дж', ч', ш'], [г', г', к', х'].

Якщо у кількох рядках міститься значно більше інформації (і, головне, поданої значно доступніше), ніж її передано на двох сторінках цитованого тексту, то який сенс у тому, щоб відмовлятися від поняття “фонема”?

До речі, доцільність введення поняття “фонема” в методику вивчення української мови обумовлює її спрямованість на практичний пошук, орфографічну дію – замість репродуктивного мислення, що спонукає до пригадування і застосування довгого правила, цього надокучливого рудименту схоластичної педагогіки. Так, правило “Щоб знати, яку букву писати (*е* чи *и*) в ненаголошеному складі, треба слово змінити так, щоб ненаголошений звук був під наголосом” [12, с.157] за допомогою фонemi зводилося б до практичної операції “шукаємо фонему”: [бе^ар'ізка] – б^ерезень; пишемо *берізка*, бо фонема <е>. Або: [ни^езén'ко] – н^изько; пишемо *низенько*, бо фонема <и>.

Інше правило: “Щоб не помилитись у написанні букви, якою передається глухий чи дзвінкий приголосний, треба змінити слово (або добрати однокореневе) так, щоб сумнівний звук опинився перед голосним: *молотьба*, бо *молотити*; *косьба*, бо *косити*; *нігтя*, бо *ніготь*” [12, с.13], – за фонематичним принципом трансформувалося б у дію “шукаємо фонему”: *молотьба*, бо *моло^ттити*, фонема <т>; *косьба*, бо *ко^сити*, фонема <с>; *нігтя*, бо *ні^готь*, фонема <г>.

До речі, автор довідника у примітці по суті вдається до фонemi чи її основного варіанту, оперуючи, однак, не самим поняттям, а його описом: “У наведених словах і багатьох інших на письмі пишуться *букви, які передають основні звуки (ті, що не зазнали змін)*” (курсив наш – Б.Т.) [12, с.13].

Ще більш невдалим, на наш погляд, є потрактування фонemi

⁴ Вважаємо за доцільне (як елемент методики) фонemi і звуки, коли йдеться про їх функціональні особливості, не подавати “вроздріб”, у довгому безсистемному ряду, незручному для осмислення, як це нерідко допускається в багатьох підручниках, а групувати за класифікаційними ознаками. У нашому прикладі вони систематизовані в групи: тверді губні, тверді передньоязикові та тверді задньоязикові.

як третьої категорії, що разом зі звуками мови та звуками мовлення утворює спільну групу мовознавчих термінів [див.17,с.29-31]. Автори довідника, розрахованого на студентів філологічних спеціальностей вузів, подають фонему, звук мови і звук мовлення у трьох різних статтях. При цьому фонема ніяким чином не пов'язується зі звуком мови, хоча поняття “звук мови” автори визначають (всупереч своїй же теорії) саме за ознаками фонемі: “Звук мови – узагальнення ряду близьких з погляду носія мови і з погляду артикуляційно-акустичного звуків, яке існує в свідомості як звуковий еталон” [17, с.30].

Своєрідність авторської фонологічної теорії виразно проявляється тут у визначенні суті звука мовлення: “Звук мовлення – членоподільний конкретний звук людської мови, що утворюється за допомогою мовного апарата й має певні артикуляційно-акустичні властивості” [17, с.30]. Очевидно: таке визначення не лише не має нічого спільного з фонологією – воно доведене до абсурду. Чому, справді, звук мовлення членоподільний? На які “члени” він ділиться? Невдалий авторський неологізм “**членоподільний**”, напевне, використано як синонім до граматичного терміну “**членороздільний**”, тобто виразний. Насправді ж нововведене ірреальне поняття лише зруйнувало суть звука як **неподільної** мовленнєвої одиниці [див. 3, с.289].

З аналогічних позицій автори довідника, в якому, як зазначено в анотації, “зібрані основні поняття про українську мову як систему елементів різних мовних рівнів”, трактують специфіку диференційних (релевантних) та недиференційних (інтегральних) ознак фонем: “Диференційні – це ті ознаки, які **використовуються в даній мові при протиставленні фонем**. Ці ознаки розрізнявальні, вони дають змогу відрізнити дану фонему від решти. Наприклад, дзвінкість-глухість є для української мови диференційною ознакою, **бо в ній є пари слів бити-пити, жити-шити й под., в яких початкові приголосні відрізняються один від одного тільки глухістю-дзвінкістю**. Недиференційні (інтегральні) ознаки – це ті ознаки, які властиві фонемі, але **не використовуються для протиставлення зі смислорозрізнявальною метою**. Так, фонема /y/ лабіалізована, проте вона не протиставляється **такій же фонемі**, але

нелабіалізований. Так само тверді фонemi /г/, /к/, /х/, /г⁵/ не протиставляються іншим тільки за м'якістю й т.д.” [17,с.29]. (Курсив наш – Б.Т.)

Тут, як бачимо, навіть відомі наукові положення доведено авторськими коментарями і тлумаченнями до невпізнанності, до повного ербалістичного нонсенсу.

Значно ближче до істини у тлумаченні фонemi підходить О.П.Блик, яка розділяє такі погляди на фонему:

1. “Фонема – така **одиниця звукової системи мови**, яка самостійно, як **окрема одиниця**, може розрізняти слова і **форми слів мови**” [2, с.31].

2. “Фонема – це така структурна одиниця звукової системи, яка твориться сукупністю властивих їй постійних ознак і яка відрізняється від іншої фонemi наявністю цих постійних ознак” [2, с.33].

Проте, перейшовши до практичної систематизації приголосних фонем, О.М.Блик перестає рахуватися з раніше задекларованим визначенням того, що фонема “самостійно може розрізняти слова і форми слів мови.” Зокрема, об’єднуючи тверді та м’які приголосні фонemi у співвідносний ряд, автор нараховує 22 утворені корелятивні пари. Взявши до уваги, що м’яка фонема <й> не має пари серед твердих, О.М.Блик налічує в українській мові 45 приголосних фонем.

Зрозуміло, що така позиція автора по відношенню до фонemi обумовлюється і нетрадиційним розумінням категорії твердості/м’якості приголосних, і запереченням поняття “пом’якшені приголосні” (хоч у окремих авторів побутує ще й термін “напівпом’якшені”).

Ще більше сум’яття вносить характеристика сильної та слабкої позиції голосних фонем [2, с.41]. Першу таблицю, де голосними фонемами вважаються й, ь, є, взагалі не слід брати до уваги. Друга ж, у якій за голосні фонemi приймаються їхні варіанти, тобто власне звуки мовлення (адже у слабкій позиції),

⁵ Автори даного посібника для позначення фонemi використовують скісні дужки, якими доцільніше позначати фонемозвук – основний звук мовлення, в якому фонема реалізується у сильній позиції. Термін “фонемозвук” ми рекомендуємо як узагальнюючий для групи понять, похідних від фонemi і близьких за значенням: сильна фонема, основний варіант фонemi, вільний варіант фонemi.

зводиться, по суті, до спроби класифікувати голосні звуки, а не фонemi.

Неточність авторських положень підсилюється й прикладами. Так, констатуючи, що розрізнення двох слів і форм може досягатися “*тільки однією звуковою одиницею* при тотожності усіх інших одиниць”, О.П.Блик подає приклад: д[і]м – д[и]м, л[і]с – л[и]с. Однак у поданих парах слів насправді маємо не по одній, а *по дві звукові одиниці*, по дві фонemi, якими розрізняються слова: <д’і> – <ди> та <л’і> – <ли> [2, с.30]. Отже, приклад не доводить, а спростовує попереднє авторське твердження.

Не можна погодитись і з висновком, нібито в словах **дім** і **ліс** голосний [і] знаходиться “між твердими приголосними” [2, с.31].

Урешті-решт, переконавшись, як автор класифікує приголосні фонemi за “наявністю чи відсутністю палаталізації”, вважаючи м’якими фонемами [б’], [п’], [в’], [ф’], [ж’], [ч’], [ш’], [г’], [ґ’], [к’], [х’], а також рішучість, з якою сонорні [в] та [й] переводяться в розряд шумних дзвінких [див 2,с.39-41], можна зробити висновок, що витвір, рекомендований “для гімназій, ліцеїв, коледжів гуманітарного профілю, шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови”, не можна вважати підручником через повну неспроможність автора досягнути фонематичну основу української мови.

Підручник “Сучасна українська мова” [14] за редакцією О.Д.Пономарева, найбільш досконалий, порівняно з усіма розглянутими, суттєво відрізняється науковістю, доступністю викладу, аргументацією від інших посібників, що згадувались тут. Проте і в ньому фонему обійдено тією мірою уваги, на яку вона заслуговує. Зокрема, не зовсім досконалим, на нашу думку, є таке тлумачення авторів:

“Фонема – це не звук, а лише певна *форма діяльності зі звуком*, (курсив наш – Б.Т.), що веде до виділення із конкретно вимовлених подібних за артикуляцією звуків такого звукотипу, котрий має структурне значення, поєднується з іншими звукотипами для вираження емоцій, почуттів, понять людини. Фонема є функцією механізмів мовлення, *зокрема слухового аналізатора людини*, вона виділяється на основі психоакустичних характеристик звука” [14, с.25].

Отже, за твердженням авторів, фонема – це не звук, а “лише певна форма діяльності зі звуком”, тобто не предмет, а дія, така собі еквілібристика, жонглювання, маніпуляції зі звуком, у результаті чого “із конкретно вимовлених звуків” добувається звукотип, котрий “має структурне значення”. Та як довідатись, який звукотип має структурне значення, а який його не має? І як простежити процес поєднання звукотипів, що мають “структурне значення” з іншими звукотипами, що теж мають “структурне значення”, “для вираження емоцій, почуттів, понять людини”?

Крім того, якщо звукотип, “котрий має структурне значення”, поєднається з іншими звукотипами, то з’явиться словотип, фонематичне слово, утворене звуками (матеріалізованими фонемами), що всі перебувають у сильних позиціях.

Безумовно, наукова основа підручників повинна бути апробована і узгоджена на академічному рівні, в енциклопедичних виданнях, яким, зокрема, є енциклопедія “Українська мова” за редакцією Русанівського В.М., Тараненка О.О., М.П.Зяблюка та ін. [18].

Статті “Приголосні звуки” [див.18, с.484-485] та “Фонема” [див.18, с.699] вже не дають права на авторську сваволю у визначенні кількісного складу фонем української мови: 6 голосних, 32 приголосних (в т. 22 тверді та 10 м’яких). Проте, на наш погляд, і ці аналітичні матеріали не можна вважати досконалими, оскільки:

а) викликає ускладнення аналіз у межах однієї статті і приголосних звуків, і приголосних фонем, які до того ж подаються з однаковими діакритичними позначками (в однакових дужках), що в кінці кінців призводить до нівелювання, розмивання різниці між ними: “М’яка фонема [j] не має відповідної їй твердої фонemi. Тверді приголосні (маються на увазі теж фонemi – Б.Т.) [б], [п], [в], [ф] [м], [г], [ґ], [к], [х], [ж], [дж], [ч], [ш] не мають відповідних їм м’яких фонем, але перед [j] напівм’яка вимова [б’], [п’], [в’], [ф’], [м’], [г’], [ґ’], [к’], [х’], [ж’], [дж’], [ч’], [ш’] є орфоепічною нормою сучасної української літературної мови” [18, с.485]. Напівм’яка вимова фонем [б], [п], [в] і т.д.?

Вважаємо, що, виокремивши фонemi іншими діакритиками, можна досягти значно більшої виразності в передачі тексту: тверді приголосні <б>, <п>, <в>, <ф>, <м>, <г>, <ґ>, <к>, <х>, <ж>, <дж>, <ч>, <ш>

(кутовими дужками позначаємо фонemi) не мають відповідних їм м'яких фонем; перед [i] (звичайно ж не перед [j], як сказано в авторському тексті статті – Б.Т.) ці фонemi реалізуються у відповідних пом'якшених звуках [б'], [п'], [в'], [ф'], [м'], [г'], [г'], [к'], [х'], [ж'], [дж'], [ч'], [ш']”;

б) у класифікаційній таблиці “Приголосні звуки української мови”, всупереч власним науковим переконанням, автор заносить губні, шиплячі та задньоязикові, які “частково палаталізуються у позиції перед [i]”, у підгрупи м'яких;

в) опосередковано віднісши в тексті пом'якшений [г'] до задньоязикових, у таблиці автор, за традицією, виокремив його в групі “гортанні”, хоча в тій же енциклопедії Л.І.Прокопова заносить [г], [г], [к], [х] до складу задньоязикових приголосних [18, с.173];

г) стверджуючи в статті, що “приголосні звуки класифікуються за місцем творення, за способом творення, за участю *голосу* у творенні”, в класифікаційній таблиці автор (що взагалі правильно) подає як звукотворчу і ознаку *шуму*. Практично ж показано, що за ознакою *голосу* класифікуються *шумні і сонорні*, а за ознакою *шуму* – *дзвінкі та глухі*. Та якщо вже й енциклопедична класифікація звуків далека від досконалості, то, як це не прикро, нічого її шукати і в існуючих авторських підручниках та посібниках, в яких, природно, істину встановити нелегко або й неможливо.

Візьмімо, для прикладу, підручники з рідної мови, за якими навчаються студенти всіх рівнів – від педучилищ до університетів. Здавалося б, усе тут має бути зрозумілим і визначеним у відповідності до сучасної лінгвістичної науки.

Та де там! Навіть двох-трьох однакових варіантів класифікації звуків (особливо приголосних) тут не пощастить знайти. Але ж фонетичний принцип вважається основою орфографії української мови.

Окремі автори пропонують визначати *шумні й сонорні “за звучністю”* [16, с.51], [20, с.65], інші – *“за участю голосу і шуму”* [6, с.28], [7, с.125], [19, с.93]; одні класифікують *глухі й дзвінкі “за участю голосу”* [20, с.65], інші – *“за способом творення”* [6, с.28], [7, с.125], [17, с.38], [19, с.93].

Наслідком такого розмаїття поглядів на природу звуків стає занесення *дзвінких, глухих, носових і бокових* до спільної класифікаційної групи – **“за способом творення”** [6, с.28]; або поєднання в одній категорії *носових, плавних, щілинних, дрижачих з глухими та дзвінкими* – **“за участю голосу”** [17, с.65]; або споріднення в одній підгрупі (невизначеній) **“за способом творення”** *дзвінких, м’яких, фрикативних [в, й]* (без зазначення їх дзвінкості), *носових та плавних* [6, с.93].

Є спроби віднести до однієї класифікаційної групи (**“за способом творення”**) *шумні та сонорні, дзвінки та глухі, зімкнені та щілинні, носові та дрижачі* [17, с.38].

Автори довідника “Сучасна українська мова” [17, с.38] класифікують *тверді та м’які приголосні “за активним органом мовлення”*, а підгрупи **“за способом творення”** взагалі не визначають. Та за тим графічним виокремленням підгруп, що пропонується, їх визначити практично неможливо, оскільки підгрупи сонорних і шумних – несумісні: для шумних, наприклад, подається підгрупа за дзвінкістю-глухістю, а для сонорних така підгрупа не визначається і, звичайно, не може визначатись.

У підручнику “Сучасна українська мова” за редакцією О.Д.Пономарева [14, с.40] уникнуто багатьох недоліків, що нерідко зустрічаються при класифікації приголосних української мови. Автори систематизують фонemi, взявши за основу їхнього розподілу за групами і підгрупами такі особливості творення, як *ступінь участі шуму і голосу, місце і спосіб творення шуму та наявність чи відсутності палаталізації*. Щоправда, й тут не обійшлося без деяких непорозумінь: по-перше, графічна недосконалість таблиці позбавляє можливості чітко визначати характер звука за всіма складниками запропонованої схеми; по-друге, автори, на нашу думку, припускаються прикрої неточності, **об’єднуючи в одній підгрупі м’які фонemi та пом’якшені звуки** і зводячи таким чином природу та функціональний характер пом’якшених звуків української мови до рівня м’яких фонem; по-третє, визначаючи групу приголосних за *місцем і способом творення шуму*, автори не виокремлюють, як це логічно напрошується, групу за *місцем і способом творення голосу*. Тим самим автори ставлять шум як звукотворчий чинник вище голосу, не менш важливого звукотворчого явища, ніж шум.

Усе це не лише провокує теоретичну плутанину, а й спричиняє нерідко ускладнення методичного та практичного характеру, створює безвихідь у процесі фонетичного аналізу або фонологічних досліджень і, зрештою, повністю знецінює науково-методичні висновки та орієнтири, що містяться в підручниках та посібниках.

Причиною такого становища, очевидно, є недооцінка наукової класифікації фонем та звуків не лише як способу систематизації та характеристики їх ознак і властивостей, але й як першооснови глибокого розуміння фонетичних і фонологічних процесів, як скарбниці законів мовлення і розвитку української мови.

Рішуче (без огляду на авторитети й амбіції) викорінення існуючих непорозумінь з навчально-методичної практики, з підручників і посібників могли б зробити “прозорою” фонетику рідної мови, тобто могли б зробити зрозумілими й доступними всі фонетичні та фонологічні процеси, а також всі інші мовленнєві і граматичні явища, так чи інакше пов’язані з фонетикою.

Для цього, на нашу думку, необхідно перенести у практичну сферу українського мовознавства не лише досягнення, а й незавершені завдання, які окреслив Бодуен де Куртене у праці “Мовознавство, або лінгвістика, XX століття”, переконливо наполягаючи на тому, що **“лінгвістична термінологія, яка існувала до сих пір, повинна змінитись докорінно, змінитись не лише за формою, а й за суттю, в тому, що стосується понять”** [3, с.395]. (Курсив наш – Б.Т.)

Вельми актуальною залишається й інша настанова великого вченого, який, сподіваючись, що застосування мовознавчих знань займе не останнє місце навіть у нижчій та середній школах, писав: **“У школах граматична термінологія повинна стати однаковою**, а основою засвоєння граматичних понять повинна слугувати “рідна” мова або ж інша, відповідним чином засвоєна. Мистецтво використання мовного матеріалу для педагогічних цілей полягатиме в осмисленні учнями позасвідомих мовних процесів” [4, с.397].

Така актуальність обумовлюється тим, що значний пласт української мовознавчої термінології запозичено й механічно перенесено і з російської лінгвістичної науки, яка ще й сама не

змогла остаточно позбавитись від “схоластичних поглядів, що йдуть від первісних граматичних дослідів греків і римлян” [4, с.395].

Взявши до уваги настанови й ідеї великого слов'янського лінгвіста, зреалізуємо окремі з них у класифікації фонем української мови за співвідношенням голосу і шуму.

На перший погляд, традиційний підхід до класифікації звуків за співвідношенням голосу і шуму є гранично простим і бездоганним. Однак, зваживши на те, до яких розбіжностей у трактуванні характеру звуків і фонем призводить такий підхід, ми ставимо за мету дещо уточнити його, логізувавши разом з тим і методологію класифікації.

Недолік традиційної методології класифікації звуків, що породжує різнотлумачення їх властивостей, полягає, на наш погляд, у відсутності послідовності щодо визначення звуків. Так, звуки [і, у, и, е, о, а] називаються голосними за природою, за “матеріалом” творення – за “чистим” *голосоносним потоком*, “чистим” голосом. Всі ж інші звуки фактично визначаються не за наявністю голосу чи шуму, а за “співіснуванням” їх з голосними: вони “при голосних”, тому – “**приголосні**”⁶. Отже, поняття “голосні” і “приголосні” утворені за різними ознаками, на різній основі.

Утворивши з єдиної системи звуків української мови дві підсистеми (голосні та приголосні), в подальшому автори класифікацій підсистему приголосних ще розділили на дві нерівноцінні частини – **сонорні** (від лат. *sonorus* – дзвінкий, звучний), або **сонанти** [в, л, м, н, р], [л', н', р', й] та **шумні** – ще один узагальнюючий термін, що об'єднує дзвінкі та “глухі” звуки.

Застосовуючи єдиний принцип, за яким утворено поняття “голосні”, логічно і закономірно визначити групи голосних таким чином:

- звуки, матеріальною основою творення яких є голос, називаються **голосними**: [і, и, у, е, о, а];
- звуки, матеріальною основою творення яких є шум, називаються **шумними**: [п, т, к, ф, с, х, ч, ш, ц]; [т', с', ц'];

6 С.Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер називали «голосні» голосівками, а «приголосні» – шелестівками [див. детальніше: 13, с.5-7]. Отже, ці терміни не одвічні й не недоторкані.

- звуки, у творенні яких шум позначається більше, ніж голос, називаються **дзвінками** [б, г, ґ, д, ж, $\overline{дж}$, з, $\overline{дз}$]; [д', з', $\overline{дз'}$];
- звуки, у творенні яких голос позначається більше, ніж у творенні дзвінких, називаються **сонорними** (наддзвінками): [в, л, м, н, р]; [л', н', р', й].

Які особливості запропонованої класифікації?

По-перше, в ній представлені всі фонери української мови (що реалізуються в фонемозвуках) як єдина система.

По-друге, класифікація логічно спрощена: відпала потреба в терміні “глуха фонема” чи “глухий звук”; термін “приголосні” став узагальнюючим для сонорних, глухих і шумних, а не характеристичним, не диференційним.

По-третє, назва кожного ряду фонем, або (за нашою термінологією) фонемозвуків не потребує додаткового уточнення їх характеристик, оскільки ознака “шумні”, як і всі інші назви рядів, є ознакою диференційною, тобто “переведеною” з розряду узагальнюючих у категорію диференційних.

Класифікацію фонемозвуків за співвідношенням голосу і шуму подано в **таблиці**

Таблиця

Класифікація фонем української мови за співвідношенням голосу і шуму

голосні		[і, и, у, е, о, а]
сонорні	[в, м, н, л, р]; [л', н', р', й]	
дзвінки	[б, д, дж, дз, ж, з, ґ, г]; [д', дз', з']	
шумні	[п, т, ч, ц, ш, с, х, к, ф]; [т', ц', с']	
		приголосні

Умовні позначення:

	- голос (тон);		+ голос (уміст голосу незначний);
	- голос + шум (уміст голосу значно більший, ніж у дзвінких);		- шум.

Такий розподіл основних звуків, вважаємо, був би корисним при вивченні як орфоепії, так і орфографії: легко було б, наприклад, виокремити звуки, що складають групу сонорних, які не змінюють свого звучання ні в якій позиції, а на письмі передаються виключно за фонематичним принципом.

Не порушуючи принципу науковості, запропонована класифікація у практичному плані значно спрощуватиме здійснення фонематичного (і фонетичного) розбору, а в теоретичному зможе стати основною ланкою повної класифікації звуків.

Використана література:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 608с.
2. Блик О.П. Українська мова: Частина І. Підручник. – К., 1997. – 400 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Фонема //Хрестоматия по истории русского языкознания. – М.: Высшая школа, 1973. – 503 с. (С.388-389).
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию, Т.1.– М., 1963.
5. Бойко І.Б. Українська мова у визначеннях, таблицях і схемах. 7-11 класи. – Харків: Ранок, 2000. – 96 с.
6. Доленко М.Г., Дацюк І.І., Квашук А.Г. Сучасна українська мова. – К.: Вища школа, 1987. – 351 с.
7. М.А.Жовтобрюх, Б.М.Кулик. Курс сучасної української літературної мови: Част. І. Підручник. – К.: Радянська школа, 1965. – 423 с.
8. Козачук Г.О., Шкурятяна Н.Г. Практичний курс української мови: Навч. посібник. – 2-ге видання. – К.: Вища школа, 1994. – 367с.
9. П.П.Коструба. Про систему приголосних фонем сучасної української літературної мови //Питання українського мовознавства. – Кн. 5. – Львів, 1962. – С. 120.

10. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
11. Міляновський Е. Шкільний довідник з української мови 5-11 клас. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 208 с.
12. Плющ М.Я., Грипас Н.Я.Українська мова. Довідник. – К.: Освіта, 2002. – 255 с.
13. Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф.Грамматика руської мови. – Відень, 1914. – 202 с.
14. Сучасна українська мова: Підручник /О.Д.Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін.; За ред. О.Д.Пономарева. – К.: Либідь, 1997. – 400с.
15. Сучасна українська літературна мова: Вступ. Фонетика. – К., 1969. – С.55-217.
16. Сучасна українська літературна мова: Підручник /М.Я.Плющ, С.П.Березень, Н.Я.Грипас та ін.; За ред. М.Я.Плющ. – К.: Вища шк., 1994. – 414 с.
17. Шевченко Л.Ю. та ін. Сучасна українська мова: Довідник /Л.Ю.Шевченко, В.В.Різун, Ю.В.Лисенко; За ред. О.Д.Пономаріва. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
18. Українська мова. Енциклопедія /Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П.Зяблюк та ін. К.: “Укр. енцикл.”, 2000. – 752 с.
19. Українська мова: Підручник для педучилищ. Част.1. /І.Й.Тараненко, В.О.Горпинич, М.І.Пентиліук та ін. Під ред. І.Й.Тараненка.– Київ: Вища школа, 1976. – 335 с.
20. Українська мова: Підручник: Ч.1 /Т.К.Бурлака, В.О.Горпинич, П.С.Дудик та ін. За редакцією П.С.Дудика. – К.: Вища школа, 1993. – 415с.

Б.Є.Талько

Коростишівський педагогічний коледж
імені І.Я.Франка

Фонематична концепція викладання української мови

У дбайливому оздоровленні національної мови, що впродовж століть страждала від необережного, недобророзумного поводження з нею, на чільне місце необхідно поставити **фонематичну концепцію**, тобто *систему наукових понять, категорій та принципів, основною функціональною величиною яких є фонема*. Актуальність цієї системи, її роль у дослідженні

процесів, законів розвитку і функціонування української мови та мовлення соціально і науково обґрунтована не лише в лінгвістиці, а й у суміжних гуманітарно-просвітницьких науках.

Так, автор “Українського педагогічного словника” С.Гончаренко, характеризуючи фонематичний слух як мовний слух, здатний розрізняти звуки мови, тобто фонemi⁷, водночас сприяючи осмисленню граматичної форми і значення слів, зазначає: “Фонематичний слух дає змогу правильно розуміти й вимовляти ці слова. Фонематичний слух розвивається у процесі навчання розрізняти й вимовляти фонemi в переддошкільному, дошкільному і шкільному віці. Фонематичний слух має важливе значення в навчанні мови, зокрема орфоепії та орфографії” [3, с.347].

Незаперечну роль фонemi і фонології лаконічно утверджує й енциклопедія “Українська мова”: “Вчення про фонему як функціональну одиницю дає можливість розкрити значення мовних звуків, їхню специфіку та соціальну природу, тобто їхню роль у мовному спілкуванні людей”. [16, с.699].

Такі оцінки фонemi окреслюють простір її побутування: від дошкільного виховання – до фундаментальної академічної науки.

Варто згадати, що вивчення мови на фонологічній основі активно пропагував ще на початку ХХ століття видатний слов’янський мовознавець Бодуен де Куртене, проте в умовах пріоритету “мови міжнародного спілкування” його настанова не знайшла ні теоретичного розвитку, ні практичної підтримки.

Отже, не буде, гадаємо, великим перебільшенням констатувати, що в оволодінні рідною мовою ми зазнали відчутних втрат не в останню чергу й від того, що не сповна використали потенційні можливості фонemi, цього чудесного лінгвістичного атома, ґрунтовно дослідженого й подарованого нам ще наприкінці ХІХ століття.

Як відомо, Бодуен де Куртене поняттям “фонема” позначав ***суто лінгвістичний термін, психічно живу фонетичну***

7 Термін “фонема” у значенні “звук мови” (еквівалент німецького Sprachlaut) спочатку, як відомо, з’явився у французькій лінгвістиці. Існує думка, що першим увів цей термін А.Дюфрине-Деженетм (1873) і використав Ф.-де Соссюр (1879), у якого фонему запозичили представники Казанської лінгвістичної школи, надавши їй згодом нового, бодуєнівського значення.

одиницю. Учений стверджував: “Поки ми маємо справу зі скороминучим мовленням, нам достатньо терміна звук, який позначає найпростішу фонаційну, або мовленнєву, одиницю, що викликає єдине акустико-фонетичне враження. Та якщо ми ступимо на ґрунт *істинної мови, яка існує в своїй безперервності лише психічно, лише як світ уявлень* (курсив наш – Б.Т.), нам уже не буде достатньо поняття звука, і ми будемо шукати іншого терміна, який може позначати психічний еквівалент звука. Саме таким терміном і є фонема” [2, с.388].

Далі, з’ясовуючи природу фонем та її відмінність від звука, точніше, від звуків, які відповідають даній фонемі, Бодуен де Куртене дійшов висновку, що фонема – це єдиний, неподільний у мовному відношенні антропофонічний образ, що виник із цілого ряду однакових і єдиних вражень, асоційованих з акустичними і фонаційними (мовлен-невими) уявленнями. “Інакше кажучи, - зазначав учений, – фонема – це єдине фонетичне уявлення, що виникло в душі шляхом психічного злиття вражень, отриманих від вимовляння одного й того ж звука... Коротше: фонема – це єдині, неминущі уявлення звуків мови” [2, с.389].

Отже, цілком очевидно, що терміном “фонема” вчений позначав не реальну мовленнєву одиницю, не елементарну фонаційну частину, що викликала певне акустично-фонетичне враження, інакше кажучи, не звук мовлення у традиційному розумінні цього слова, а лише **“психічний еквівалент звука”**, суто мовну, віртуальну лінгвістичну одиницю, без якої неможливо обійтись, коли виникла необхідність абстрагуватись у дослідженні причинно-наслідкових фонетичних явищ, здійснити співставлення, проілюструвати взаємозалежність мовленнєвих процесів і узагальнити результати досліджень.

Погляди Бодуена де Куртене стали основою для подальшого розвитку учення про фонему, в тому числі для її визначення.⁸

⁸ Впродовж XX століття не тільки розвивали й збагачували учення про фонему, але й сприяли глибокому усвідомленню її сутності. Серед них - Л.В.Щерба, Н.С.Трубецької, Н.Ф.Яковлев, В.Н.Сидоров, Р.І.Аванесов, А.А.Реформатський, М.В.Панов, М.І.Матусевич, А.Н.Гвоздев, Л.В.Бондаренко, Л.Л.Булавін та ін. Серед цих імен слід без вагань поставити й ім'я нашого земляка, чудового лінгвіста й методиста, колишнього доцента Житомирського педагогічного інституту М.М.Богдана та професора одеського держуніверситету ім. І.І.Мечникова Ю.О.Костенка, які внесли значний вклад у практичне вивчення фонології у вузівському курсі сучасної української мови.

Прилучившись до дослідження обставин та особливостей мовлення і фонаційно-аудиційного відтворення всіх складників мови – від звука до речення, – послідовники Бодуена де Куртене продовжили на новому науково-технічному рівні розвиток окремої частини загальної фонетики – антропофоніки, яку ще називають фізіологією людської мови. Оскільки ж до царини антропофоніки належать також явища, які перебувають поза мовою і складаються виключно з сукупності уявлень, тобто мають лише психічну основу, що водночас є і умовою існування фонем як лінгвістичної одиниці, – ці вчені одержали можливість з усіх боків підійти до вивчення природи фонем, її функціональних особливостей та матеріалізації у звукових відтінках.

У результаті численних досліджень фонем уточнювалось і її визначення. Хоча, як показує практика, нерідко такі уточнення не мали нічого спільного з авторським визначенням. У найбільш сконденсованому, узагальненому вигляді результати дослідження фонем відображено в науковій літературі. Зокрема, у “Словнику лінгвістичних термінів” [1] фонема визначається як: а) фонологічна одиниця; б) звуковий тип; в) акустично-артикуляційне уявлення; г) абстракція 2-го ступеня.

Фонема як фонологічна одиниця – це *“найкоротша (мінімальна) одиниця системи вираження звукової мови, що являє собою певну сукупність диференційних ознак, які реалізуються одночасно, і здатна розрізняти звукові оболонки (звукову сторону, звучання), значення різних слів і морфем”* [1, с.494].

Як звуковий тип фонема – це *“клас фонетично подібних звуків (алофонів), не здатних до взаємного протиставлення і вибраних згідно певних правил дистрибуції”* [1, с.494].

У психофонетичному трактуванні (як акустико-артикуляційне явище¹⁰), фонема – це уявлення звука мови як психічного еквівалента реально вимовлюваних звуків” [1, с.494].

Нарешті, фонема визначається як *“абстракція другого ступеня, що являє собою відхилення від усіх позиційних*

9 Дистрибуція – сукупність (клас) всіх оточень (контекстів), у яких може зустрічатись дана мовна одиниця, протиставлених всім тим оточенням, у яких вона зустрічатись не може.

10 Застарілий, маловживаний термін.

варіантів та індивідуальних особливостей вимовлення даного звука“ [1, с.494].

Проте і цими науковими визначеннями поняття “фонема” не вичерпується: багатозначність та варіантний характер фонemi розкривається в широкому термінологічному спектрі – фонема актуалізована, фонема аномальна, фонема віртуальна, фонема вторинна, фонема непарна, фонема нульова, фонема парна (або корелятивна), фонема просодична, фонема вільна, фонема займана, фонема факультативна і т.і.

Зустрічаючись у навчально-методичних посібниках, всі ці варіанти, вкрай необхідні в лінгвістичних дослідженнях функціональних особливостей фонemi, очевидно стають однією з причин різнотлумачення основного значення фонemi як мовознавчої одиниці. Проте найбільш поширеними і загальновизнаними залишаються декілька визначень. Так, російський дослідник Р.М.Попов відзначає як найбільш популярні три варіанти характеристики фонemi.

1. “Фонема – это наименьшая звуковая единица языка, которая различает слова и формы слов: дом – том – лом – сом – ком и др.

Слова и морфемы могут различаться всеми фонемами, образующими их звуковую оболочку: дом и сады; частью фонем: год и конь; порядком следования фонем: сон и нос; только одной фонемой: дом и дам, том и тол, крот и рот. Способность одной фонемы различать значимые единицы языка и составляет её характерное свойство” [11, с.29-30].

Тут ми подаємо визначення фонemi мовою оригіналу з тим, щоб наочніше показати некоректність окремих положень і тлумачень, що стосуються фонemi, оскільки вони зустрічаються не лише в російській, а й в українській науково-методичній літературі, ускладнюючи розуміння очевидних речей.

Так, опустивши у популярному варіанті науково обґрунтоване твердження про те, що фонема “здатна розрізняти *звукові оболонки (звукову сторону, звучання)* слів”, і залишивши за фонемою лише здатність розрізняти слова та форми слів, автор, по суті, деформував наукову основу фонemi, позбавив її функціонального змісту. Адже лексичне значення багатозначних слів чи омонімів визначається не окремими фонемами, а їх

сукупністю або контекстом, в той час як звукова оболонка (звукова сторона, звучання) розрізняється лише фонемами. Нерідко слова з різними звуковими оболонками, з різним звуковим наповненням передають одне й те ж поняття, тобто лексично ідентифікуються. Не змінилось, наприклад, лексичне значення слова “Білорусія” від того, що змінилась його орфографія і звукова оболонка: “Білорусь”. Те ж саме можна сказати про численні орфографічні зміни в українській мові: Сирія – Сирія, Чілі – Чилі і т.ін.

Лексичне (а не фонетичне) значення фонем неправомірно закріплюють за нею і численні приклади такого ж типу, якими оперує Р.М.Попов (“дом – том – лом – сом – ком”)¹¹. Як бачимо, добираються слова з чітко окресленим, загальновідомим лексичним значенням. А варто в цей ряд помістити і слова з невідомим (або й неіснуючим) лексичним змістом – якісь давнозабуті архаїзми чи неологізми-одноднівки, чи лексичні одиниці інших мов, наприклад: бал – пал – вал – мал – жал – зал – дал – тал і т.д.

Такий прийом спонукатиме одразу ж **розрізняти слова за їх звучанням, за звуковим наповненням**, а не лише за лексичним значенням.

Крім того, у взятому нами прикладі спостерігається й інша надмірність, яка повторюється у багатьох посібниках. Мається на увазі непотрібне, зайве (а з методичної точки зору навіть шкідливе) доведення очевидного: **якщо навіть одна фонема здатна розрізняти значимі одиниці мови, то навіщо доводити, що таку ж функцію можуть виконувати дві, три і більше фонем, група їх або всі фонем разом?** Насправді такі доведення навіть очевидне ускладнюють, роблять його дифузійним або й недоступним.

Не мають ні практичного, ні методичного значення і наступні варіанти науково-популярного тлумачення фонем (за Р.М. Поповим):

¹¹ Звукова оболонка фонем розрізняється навіть однією диференційною ознакою. Таким чином, навіть одна диференційна ознака відрізняє фонему від іншої, яка такої ознаки не має. Або: фонемне кільце – це сукупність диференційних ознак, які відрізняють одну фонему від усіх інших.

Навіть одна фонема створює таку звукову оболонку слова, яка фонетично відрізняє це слово від усіх інших слів.

2. “Фонема – это наименьшая **звуковая** единица языка, представляющая собой звуковой тип (звукотип)”;

3. “Фонема – это набор дифференциальных признаков, по которым одна фонема отличается от другой в системе фонем” [11, с.30].

Власне, тут ми маємо справу не з трьома різними варіантами визначення лінгвістичного терміну, а з елементами єдиного, але реконструйованого поняття.

Безумовно, у практичному вивченні фонетики української мови можна використати різні варіанти визначення поняття “фонема”. Проте, на наш погляд, кожного разу, коли йдеться про фонему, необхідно перш за все конкретизувати, в якому значенні ми вживаємо цей термін: йдеться про лінгвістичну (фонологічну) одиницю, про звуковий тип чи про акустико-артикуляційне явище.

Найбільш уживаним у навчальній практиці залишається поняття фонему як лінгвістичної одиниці. Всі інші визначення можна використати з метою поглибленого трактування суті фонему, її природи і значення.

Очевидно, окремі непорозуміння, що зустрічаються при визначенні поняття “фонема” у російськомовних науково-методичних посібниках, певною мірою позначились і на недооцінці цього явища українськими авторами. Так, у довіднику “Сучасна українська мова” зазначено: “Фонема – це одиниця **системи фонетичи протиставлень**”¹² [15, с.29]. І далі: “кожну фонему можна розглядати як сукупність **кількох** диференційних ознак” [15, с.29]. Таке твердження насправді нічого не визначає, оскільки тут явище, поняття вочевидь отожднюється з ознаками цього явища. Фонему слід розглядати як **сукупність не кількох, а всіх** притаманних їй диференційних ознак, тобто цілісну множину, що реалізується одночасно у процесі живого мовлення.

Надуманим і неправомірним, на наш погляд, є й таке твердження авторів: “Щоб фонема могла **протиставлятися** іншій

12 Поняття “протиставлення фонем” вживається у кількох значеннях: а) як виокремлення завдяки оригінальному, неповторному поєднанню диференційних ознак однієї фонематичної оболонки з-поміж звукових оболонок усіх інших фонем даної мови; б) полярність, протилежність фонем за однією з диференційних ознак у корелятивних парах (за дзвінкістю/глухістю або твердістю/м’яккістю).

фонемі, вони **повинні мати ряд спільних і лише одну відмінну ознаку**” [15, с.29]. Насправді ж фонема відрізняється (протиставляється іншій) вже тим, що має **хоч одну (навіть одну, щонайменше одну) відмінну ознаку**. Якщо ж таких відмінних ознак є декілька, то фонему протиставляються ще виразніше.

У підручнику “Українська мова” за редакцією П.С.Дудика фонема відверто ідентифікується зі звуком: “Фонема (звук) і буква – **два поняття**, які треба чітко розрізняти. Фонему – найменші одиниці, з яких складаються смислові одиниці усного мовлення, букви (графіми) – знаки, з яких складаються смислові одиниці на письмі” [17, с.57]. Отже, за П.С. Дудиком, фонема і звук – це одне й те саме поняття, і про те, щоб їх розрізняти, не йдеться.

На жаль, у підручнику для педучилищ за редакцією П.С.Дудика [17] допущено стільки суперечностей у визначенні поняття фонему та її функції, що, зрештою, теж ототожнено фонему зі звуком. Прикрим непорозумінням, напевне, слід вважати таке твердження авторів: “Звукові одиниці мови, **використовувані для творення і розрізнення слів та граматичних форм, називаються фонемами**. Фонема – це найпростіша одиниця **звукової мови** і на дрібніші частини не розкладається” [17, с.74]. (Курсив наш – Б.Т.)

Далі протиріччя поглиблюються й ускладнюються. Автор стверджує: “Фонема і звук не тотожні **мовні одиниці**, хоч вони тісно між собою пов’язані. **Звук стає фонемою лише тоді**, коли **виконує особливі функції передачі змісту думок**” [17, с.75]. (Курсив наш – Б.Т.)

По-перше, тут надумане твердження, що звук виконує якісь “особливі функції передачі змісту думок”.

По-друге, не звук за якихось обставин стає фонемою, а фонема як теоретична, віртуальна одиниця у мовленні матеріалізується, стає реальністю і, наблизившись у новій іпостасі до звука, стає звукотипом або фонемотипом. І відбувається це, зокрема, тоді, коли звук твориться у сильній позиції – без впливів “сусідніх” (як попередніх, так і наступних) звуків.

Щоправда, всупереч попереднім твердженням, в подальшому фонема, в розумінні авторів підручника, вже якісно протиставляється **супарній** фонемі, коли має **лише одну якусь**

відмінну якість, а всім іншим фонемам – “*за всіма або кількома фізіологічним й акустичними ознаками*” [17, с.75].

Тут нечітка аргументація; треба: якщо одна фонема протиставлена іншій (відрізняється від іншої, знаходиться в опозиції до іншої) лише однією *основною* (диференційною) ознакою, то вона створює з цією фонемою корелятивну пару; навіть у корелятивній парі кожна супарна фонема є словорозрізнявальною.

Всі фонеморозрізнявальні (отже, й словорозрізнявальні) ознаки складають групу, ряд, систему диференційних ознак. Разом з тим, далеко не всі “фізіологічні та акустичні ознаки” є фонеморозрізнявальними.

Неповні й неточні визначення фонemi та похідних від неї створюють проблеми щодо функціонування фонематичної концепції.

Шляхи подолання цих проблем, на нашу думку, наступні:

1. У навчальній практиці узгодити позиції щодо визначення поняття фонemi, її специфіки та функцій, рішуче відмежувавшись від фонологічних визначень, тлумачень і рекомендацій суперечливих, нечітких, ненаукових, які, на превеликий жаль, продовжують побутувати і в новій науково-методичній літературі.

2. Узгодити окремі елементи графічних позначень фонем та звуків.

3. Дотримуватись функціонального розмежування у сфері практичного застосування понять “фонема” та “звук” (поняття “звук” – використовувати для характеристики фонетичного явища, “фонема” – для дослідження джерел і причин цього та інших лінгвістичних явищ).

4. Узгодити місце кожної фонemi у класифікаційній схемі (у фонематичному алгоритмі), щоб не було сумнівів, непорозумінь, до якої категорії відносяться ті чи інші фонemi (особливо приголосні) і скільки їх взагалі.

5. Класифікувати фонemi за їх основними (диференційними) ознаками, що мають практичне значення для культури мовлення і грамотності; співставити класифікацію фонем з класифікацією основних звуків, які можна практично розрізнати в процесі мовлення та сприймання мови.

6. Оскільки функціонально фонemi – більш значущі

категорії, ніж звуки, оскільки повна класифікація звуків нереальна і нездійсненна, більше уваги приділити фонематичній транскрипції, за нормами якої позначаються лише фонemi, а їх варіанти практично не беруться до уваги. Звукову ж (фонетичну) транскрипцію здійснювати лише для позначення тих звуків, які можна практично (сприймаючи їх органами слуху) розрізнити і які помітно, відчутно впливають на різні фонетичні та морфологічні явища.

7. Визначити функціональне значення та специфіку окремих груп фонем і звуків (м'яких, пом'якшених, глухих, сонорних, передньоязикових, середньоязикових, задньоязикових та ін.), врахувати рівень їхньої активності у трансформації м'якості, у здатності до асиміляції, дисиміляції, подовження, спрощення, чергування тощо.

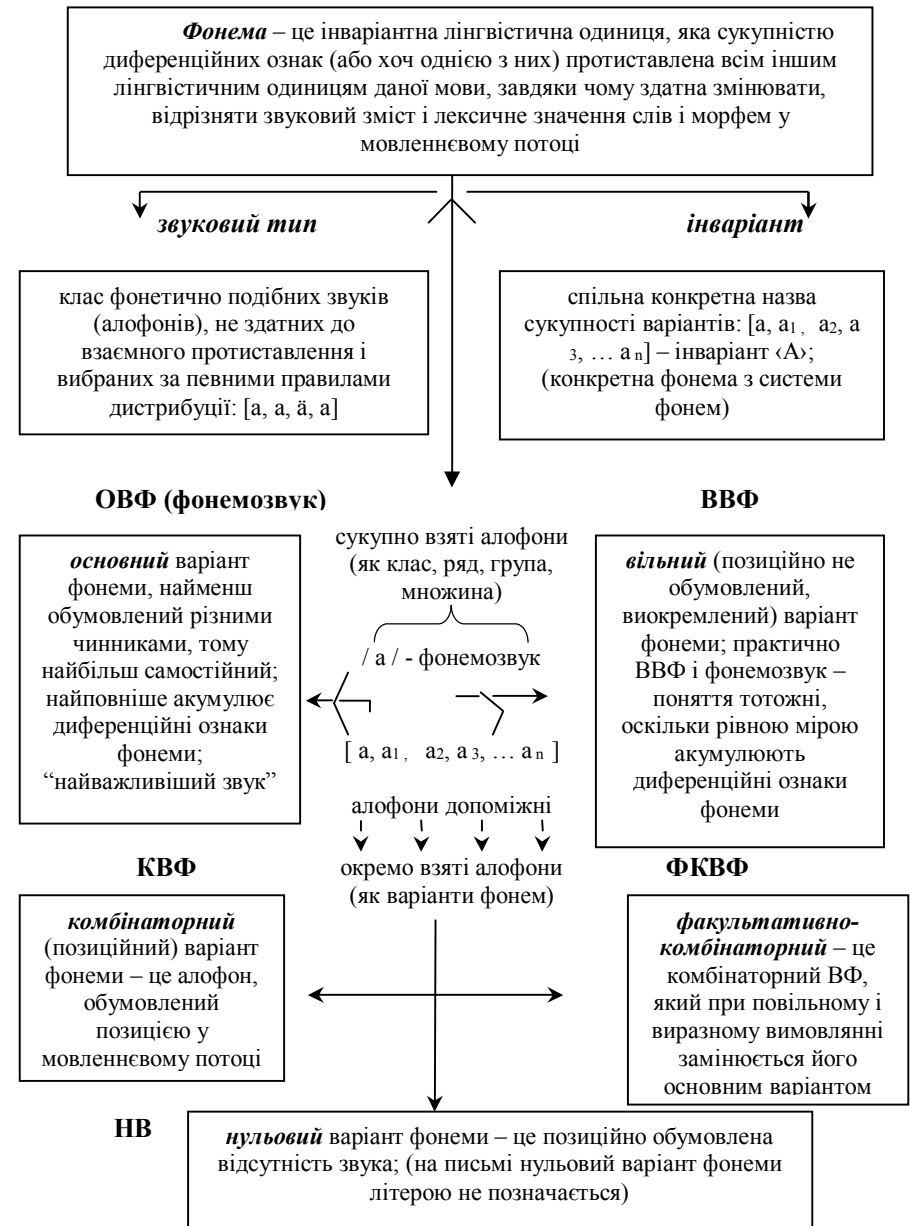
Поняття “фонема”, “алофон” стануть зрозумілішими при аналізі **схеми**



Або: фонема – лінгвістична одиниця (як слово-тип);
алофон – варіант лінгвістичної одиниці (фонemi), реалізований у звукові мовлення (як слово-член).

Схема __ розширює коло понять, що стосуються похідних фонemi).

Фонема та її основні варіанти



Основні функціональні ознаки фонем можна з'ясувати за таблицями _____.

Таблиця

Класи голосних фонем

№ п/п	Класи (інваріанти) фонем	Варіанти фонем (алофони; альтернанти; фонеми актуалізовані; відтінки фонем; звуки мовлення)		Диференціювання слів або морфем (зміна звукової оболонки) актуалізованими фонемами
		основні (фонемозвуки)	допоміжні	
1.	⟨А⟩	[/ а /, a ₁ , a ₂ , a ₃ ... a _n]		[с/у/д – с/ а /д]; [шкóл/і/ – шкóл/ а /];
2.	⟨Е⟩	[/ е /, e ₁ , e ₂ , e ₃ ... e _n]		[кл/и/н – кл/ е /н]; [мал/á/ – мал/é/];
3.	⟨И⟩	[/ и /, и ₁ , и ₂ , и ₃ ... и _n]		[п/о/ріг – п/ и /ріг]; [хáт/а/ – хáт/ и /];
4.	⟨І⟩	[/ і /, i ₁ , i ₂ , i ₃ ... i _n]		[л/и/с – л/ і /с]; [стін/á/ – стін/ і /];
5.	⟨О⟩	[/ о /, o ₁ , o ₂ , o ₃ ... o _n]		[с/у/м – с/ о /м]; [відр/á/ – відр/ó/];
6.	⟨У⟩	[/ у /, y ₁ , y ₂ , y ₃ ... y _n]		[д/а/х – д/ у /х]; [візьм/é/ – візьм/ý/].

Примітки:

1. У групі слів, диференційованих актуалізованими фонемами певного класу, кожна перша пара лексем є прикладом зміни слова за допомогою фонем, а кожна друга пара – приклад зміни форми слова.

2. Термін “фонемозвук” запропоновано нами як робоче, узагальнююче поняття, зручне для використання у фонетичному чи фонематичному аналізі слів та морфем. Це поняття зручно використовувати як синонім до групи близьких за значенням мовознавчих понять: спільна фонема, основний варіант фонем та вільний варіант фонем.

Водночас це поняття повинно запобігати частому й безпідставному вживанню слова “фонема”, коли йдеться про звук мовлення у сильній позиції.

3. Окремі мовознавці вживають у значенні “основний варіант фонему” і термін “інваріант фонему”, проте ми вважаємо доцільнішим залишити за терміном “інваріант фонему” його первісне, мовознавче визначення як конкретної фонему, або фонему певного класу.

Таблиця

Класи приголосних фонем

№ п/п	Класи (інваріанти) фонем	Варіанти фонем (алофони; альтернанти; фонему актуалізовані; відтінки фонем; звуки мовлення)		Диференціювання слів або морфем (зміна звукової оболонки) актуалізованими фонемами
		основні (фонемозвуки)	допоміжні	
1.	⟨В⟩	[/ в /, В ₁ , В ₂ , В ₃ ... В _n]		[/л/ити - /в/ити];
2.	⟨Л⟩	[/ л /, Л ₁ , Л ₂ , Л ₃ ... Л _n]		[ви/п/ити – ви/л/ити];
3.	⟨Л'⟩	[/ л' /, л' ₁ , л' ₂ , л' ₃ ... л' _n]		[н'/іс - /л'/іс];
4.	⟨М⟩	[/ м /, М ₁ , М ₂ , М ₃ ... М _n]		[са/н/ - са/м/];
5.	⟨Н⟩	[/ н /, Н ₁ , Н ₂ , Н ₃ ... Н _n]		[сі/л/о – сі/н/о];
6.	⟨Н'⟩	[/ н' /, н' ₁ , н' ₂ , н' ₃ ... н' _n]		[си/н/у - си/н'/у];
7.	⟨Р⟩	[/ р /, р ₁ , р ₂ , р ₃ ... р _n]		[по/л/а – по/р/а];
8.	⟨Р'⟩	[/ р' /, р' ₁ , р' ₂ , р' ₃ ... р' _n]		[л'/ід - /р'/ід];
9.	⟨Й⟩	[/ й /, й ₁ , й ₂ , й ₃ ... й _n]		[ла/т/ка – ла/й/ка]
1.	⟨Б⟩	[/ б /, б ₁ , б ₂ , б ₃ ... б _n]		[ло/в/и – ло/б/и];
2.	⟨Г⟩	[/ г /, Г ₁ , Г ₂ , Г ₃ ... Г _n]		[ва/з/а – ва/г/а];
3.	⟨Г'⟩	[/ г' /, г' ₁ , г' ₂ , г' ₃ ... г' _n]		[к/ава – /г/ава];
4.	⟨Д⟩	[/ д /, Д ₁ , Д ₂ , Д ₃ ... Д _n]		[р/б/ить – р/д/ить];
5.	⟨Д'⟩	[/ д' /, д' ₁ , д' ₂ , д' ₃ ... д' _n]		[т'/іло - /д'/іло];
6.	⟨Ж⟩	[/ ж /, Ж ₁ , Ж ₂ , Ж ₃ ... Ж _n]		[ж/иття – /ш/иття];
7.	⟨ДЖ⟩	[/ дж/, дж ₁ , дж ₂ , дж ₃ ... дж _n]		[ч/ин – /дж/ин];
8.	⟨З⟩	[/ з /, З ₁ , З ₂ , З ₃ ... З _n]		[ко/с/а – ко/з/а];
9.	⟨З'⟩	[/ з' /, з' ₁ , з' ₂ , з' ₃ ... з' _n]		[с'/ірка - /з'/ірка];
10.	⟨ДЗ⟩	[/ дз/, дз ₁ , дз ₂ , дз ₃ ... дз _n]		[д/ень – /дз/ень];
11.	⟨ДЗ'⟩	[/ дз' /, дз' ₁ , дз' ₂ , дз' ₃ ... дз' _n]		[ц'/юркотіти - /дз'/юркотіти].
1.	⟨К⟩	[/ к /, К ₁ , К ₂ , К ₃ ... К _n]		[за/г/ал – /к/агал];
2.	⟨П⟩	[/ п /, П ₁ , П ₂ , П ₃ ... П _n]		[хро/б/ак – хро/п/ак];
3.	⟨Т⟩	[/ т /, Т ₁ , Т ₂ , Т ₃ ... Т _n]		[плі/д/ – плі/т/];
4.	⟨Т'⟩	[/ т' /, т' ₁ , т' ₂ , т' ₃ ... т' _n]		[т/ук - /т'/юк];
5.	⟨Ц⟩	[/ ц /, Ц ₁ , Ц ₂ , Ц ₃ ... Ц _n]		[с/окотіти – /ц/окотіти];
6.	⟨Ц'⟩	[/ ц' /, ц' ₁ , ц' ₂ , ц' ₃ ... ц' _n]		[мі/д' - мі/ц'/];
7.	⟨Ч⟩	[/ ч /, Ч ₁ , Ч ₂ , Ч ₃ ... Ч _n]		[ш/айка – /ч/айка];

8.	⟨Ш⟩	[/ ш /, ш ₁ , ш ₂ , ш ₃ ... ш _n]	[ви/ж/ити – ви/ш/ити];
9.	⟨С⟩	[/ с /, с ₁ , с ₂ , с ₃ ... с _n]	[ка́/з/ка – ка́/с/ка];
10	⟨С'⟩	[/ с' /, с' ₁ , с' ₂ , с' ₃ ... с' _n]	[/с/уди - /с'/юди];
11	⟨Ф⟩	[/ ф /, ф ₁ , ф ₂ , ф ₃ ... ф _n]	[/х/ан – /ф/ан];
12	⟨Х⟩	[/ х /, х ₁ , х ₂ , х ₃ ... х _n]	[/ф/ékати – /х/ékати].

Таблиця

**Порівняльно-описова характеристика
голосних фонем та звуків**

Фонем	Звуки мовлення
⟨і⟩ Губи помітно розтягнуті. <i>Язык піднімається і виразно подається на-перед</i> , ¹³ між піднебінням і спинкою язика утворюється незначна відстань – резонатор через який проходить струмінь повітря.	[i] Язык значно відсувається назад; артикуляція дещо обнижена у найлабших позиціях.
⟨и⟩ Куточки губ розтягнуті менше, ніж при вимові ⟨і⟩. <i>Язык піднімається вгору</i> (дещо нижче ніж при артикуляції ⟨і⟩) <i>і подається наперед</i> ; ротовий резонатор вузький.	[i] Має дещо обнижену артикуляцію, наслідком якої є наближення вимови [и] до [е].
⟨е⟩ Куточки губ розтягнуті менше, ніж при вимові ⟨и⟩. <i>Язык піднімається вгору</i> (дещо нижче, ніж при артикуляції ⟨и⟩) <i>і спрямований наперед</i> , але менше, ніж при вимові ⟨и⟩.	[e] Спинка язика піднімається трохи вище, ніж при артикуляції ⟨е⟩, наближаючись до [и].
⟨а⟩ Губи пасивні. <i>Язык відтягнутий назад і займає найнижче положення</i> у ротовій порожнині. Ротовий резонатор великий, фарингальний – малий.	[a] Спинка язика піднімається трохи вище і прогнута дещо більше наперед, ніж при артикуляції ⟨а⟩.
⟨о⟩ Лабіалізована: губи злегка	[o] Спинка язика піднімається

¹³ Тут і далі в таблиці курсивом виділено опорні слова, які визначають спосіб творення (ряд і ступінь піднесення) голосного за артикуляційною класифікацією.

заокруглені і дещо висунуті назад. Язык займає вище положення , ніж при вимові «а», і відтягнутий назад.	значно вище, ніж при артикуляції «о».
«у» Лабіалізована: губи заокруглені і висунуті вперед. Положення языка високе. Язык відтягнутий назад ¹⁴	[y] Відрізняється від «у» меншою лабіалізацією, нижчим і більш переднім творенням.

Фонематична концепція не обмежується поняттями, спорідненими з фонемою, вона поширюється й на такі явища, як чергування голосних та приголосних звуків, палаталізація приголосних, диференційні та недиференційні ознаки фонем, правопис ненаголошених голосних тощо.

Використана література:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 608 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Фонема //Хрестоматия по истории русского языкознания. – М.: Высшая школа, 1973. – 503 с., С.388-389.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Доленко М.Г., Дацюк І.І., Кващук А.Г. Сучасна українська мова. – К.: Вища школа, 1987. – 351 с.
5. М.А.Жовтобрюх, Б.М.Кулик. Курс сучасної української літературної мови: Підручник. - Ч. І. – К.: Радянська школа, 1965. – 423 с.
6. Козачук Г.О., Шкурятяна Н.Г. Практичний курс української мови: Навчальний посібник. – 2-ге видання. – К.: Вища школа, 1994. – 367с.
7. П.П.Коструба. Про систему приголосних фонем сучасної української літературної мови //Питання українського мовознавства. – Кн. 5. – Львів, 1962. – С. 120.
8. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
9. Міляновський Е. Шкільний довідник з української мови 5-11 клас. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 208 с.
10. Плющ М.Я., Гримас Н.Я. Українська мова: Довідник. – К.: Освіта, 2002. – 255 с.
11. Современный русский язык: Учебное пособие для студентов институтов по специальности № 2121 «Педагогика и методика

¹⁴ Слова і вирази, що вживаються в характеристиці, свідомо повторюються з метою уніфікації таблиці та більш виразної передачі векторного її змісту.

- начального обучения» /Р.Н.Попов, Д.П.Валькова, Л.Я.Маловицкий, А.К.Фёдоров. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
12. Сучасна українська мова: Підручник /О.Д.Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін.; За ред. О.Д.Пономарева. – К.: Либідь, 1997. – 400с.
13. Сучасна українська літературна мова: Вступ. Фонетика. – К., 1969. – С.55-217.
14. Сучасна українська літературна мова: Підручник /М.Я.Плющ, С.П.Березень, Н.Я.Грипас та ін.; За ред. М.Я.Плющ. – К.: Вища шк., 1994. – 414 с.
15. Шевченко Л.Ю. та ін. Сучасна українська мова: Довідник /Л.Ю.Шевченко, В.В.Різун, Ю.В.Лисенко; За ред. О.Д.Пономаріва. – К.: Либідь, 1993.– 336 с.
16. Українська мова. Енциклопедія /Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П.Зяблюк та ін. К.: “Укр. енцикл.”, 2000. – 752 с.
17. Українська мова: Підручник /Т.К.Бурлака, В.О.Горпинич, П.С.Дудик та ін. За редакцією П.С.Дудика. - Ч.1. — К.: Вища школа, 1993. – 415 с.

ЗМІСТ

1. <i>Калініна Л.В., ЗСамойлюкевич І.В.</i> Технологія автономного оволодіння професійно-методичними вміннями на базі центру самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови	3
2. <i>Гуманкова О.С.</i> Особистісно-орієнтований підхід до навчання творчого писемного мовлення студентів мовного вищого навчального закладу	12
3. <i>Сівасва Н.П., Темченко Л.В.</i> Інноваційні технології удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів засобами позакласної роботи	18
4. <i>Березенська Л.І., Добржанська В.В.</i> Методичний аналіз уроку іноземної мови як одна з інноваційних технологій удосконалення професійно-методичної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов	23
5. <i>Королюк О.М.</i> Технологія організації самостійної роботи студентів коледжу у процесі вивчення предметів природничого циклу	30
6. <i>Кучерук О.А. Грибан Г.В.</i> Творче становлення майбутнього вчителя-словесника у процесі вивчення методики української мови	34
7. <i>Дубасенюк О.А.</i> Технологія вивчення педагогіки у вищому навчальному закладі	42
8. <i>Антонова О.Є.</i> Технологія розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя	51
9. <i>Сидорчук Н.Г.</i> Технологія організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу	62
10. <i>Єремєва В.М.</i> Технологія вивчення основ курсу дидактики	67
11. <i>Антонова О.Є.</i> Технологія формування базових педагогічних знань у майбутніх учителів	76
12. <i>Ковальчук В.А.</i> Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів	85
13. <i>Левківський М.В.</i> Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів	96
14. <i>Тернопільська В.І.</i> Нові технології підготовки вчителів до формування соціально-правової відповідальності старшокласників	106
15. <i>Вітвицька С.С.</i> Технологія підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти	113
16. <i>Авдєєва В.В.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників	119
17. <i>Дмитрієва С.М.</i> Психолого-педагогічні фактори організації співтворчості викладача і студентів у вузівському навчанні	126
18. <i>Костюшко Ю.О.</i> Технологія підготовки майбутніх педагогів до між особистісної взаємодії у ситуації конфлікту	139
19. <i>Шанскова Т.І.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної роботи з батьками учнів	149
20. <i>Коляденко С.М.</i> Методика і технологія викладання історії соціальної роботи у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів	156

22. <i>Лліна О.В.</i> Технологічна побудова процесу формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності	162
23. <i>Зосімович О.Ю.</i> Використання матеріалів музеїв та методів музичної педагогіки у процесі підготовки фахівців істориків	170
24. <i>Буравський О.А.</i> Розвиток історичного мислення – основа міцних знань учнів	177
25. <i>Андрійчук Р.Г.</i> Технологія вивчення окремих параметрів стану організму в курсі „Безпека життєдіяльності”	181
26. <i>Ахметов Р.Ф.</i> До питання удосконалення технології освітнього процесу з фізичного виховання	186
27. <i>Климова К.Я.</i> У пошуках ефективних технологій навчання (роздуми викладчів-словесників)	190
28. <i>Підлужна Г.В.</i> Пріоритетні напрямки мовно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів	192
29. <i>Голубовська І.В.</i> Місце курсу дитячої літератури у системі гуманітарної підготовки майбутніх учителів початкових класів	195
30. <i>Шмельова Т.В.</i> Особливості формування естетичних почуттів молодших школярів	198
31. <i>Колесник Н.Є.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів	202
32. <i>Вірковський А.П.</i> Технологія розв’язання проблемних ситуацій гуманітарного та природного характеру в умовах психоінформаційного перенавантаження	209
33. <i>Сотська Г.І.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів до навчання учнів художнього конструювання	214
34. <i>Лісовський А.М.</i> Трансформувати фундаментальні знання студентів у педагогічні технології	221
35. <i>Ямчинська Г.В.</i> Поліські обереги у творчих роботах майбутніх педагогів – членів та випускників Малої академії „Витинанка”	227
36. <i>Тарасов В.Г., Ніздрай Л.П.</i> Нові технології у викладанні курсу методики математики	234
37. <i>Місяць Н.К.</i> Моделювання між предметних зв’язків на заняттях з польської мови у вищому навчальному закладі	242
38. <i>Талько Б.Є.</i> Принцип науковості як домінанта інноваційних методів викладання української мови	249
39. <i>Талько Б.Є.</i> Фонематична концепція викладання української мови	263